

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E CULTURA
PORTUGUESA



**O ENSINO DO PORTUGUÊS (L2) A PARTIR DO CABO-
VERDIANO (LM)**

MARIA GORETI VARELA FREIRE

MESTRADO EM LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA –
PLE/PL2

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO: METODOLOGIA DO
ENSINO DO PORTUGUÊS – PLE/PL2

LISBOA/2007

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E CULTURA
PORTUGUESA

**O ENSINO DO PORTUGUÊS (L2) A PARTIR DO CABO-
VERDIANO (LM)**

ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA MARIA JOSÉ GROSSO

MARIA GORETI VARELA FREIRE

MESTRADO EM LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA –
PLE/PL2

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO: METODOLOGIA DO
ENSINO DO PORTUGUÊS – PLE/PL2

LISBOA/2007

Agradecimentos

Não fosse Deus, não seria possível este trabalho. A Ele, o meu fiel companheiro, meu arrimo nos momentos de desânimo, meu lugar de repouso, meu socorro na angústia, desconheço palavras suficientes para expressar a minha gratidão:

Que darei ao SENHOR por todos os seus benefícios para comigo?
(Salmo 116:12);

À minha Orientadora, Professora Doutora Maria José Grosso, pelas palavras de incentivo, telefonemas, orientação, achegas, por tudo;

À Fundação Calouste Gulbenkian, pela concessão da bolsa;

A todos os meus amigos, pelas palavras de incentivo, carinho, orações, pela sua contribuição a diversos níveis, e por terem partilhado comigo este sonho;

Aos meus Irmãos, que carinhosamente me incentivaram a prosseguir para o alvo e nunca se pouparam a esforços para que chegasse ao fim desta etapa;

A todos, que de uma forma ou de outra contribuíram quer com conselhos, indicação de fontes, aos inquiridos, aos entrevistados, aos meus alunos, aos que me fizeram chegar a documentação necessária, colaboraram na arrumação de textos;

Aos meus tios, pelo incentivo e

Aos meus pais, por tudo. À minha mãe, em particular, por me ter ensinado a perseverar.

SIGLAS E ACRÓNIMOS

ALUPEC	Alfabeto Unificado para a Escrita do Cabo-verdiano
Ccv	Crioulo de Cabo Verde
EBI	Ensino Básico Integrado
ES	Ensino Secundário
G.	Gráfico
IP	Instituto Pedagógico
ISE	Instituto Superior de Educação
LCV	Língua Cabo-Verdiana
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
LN	Língua Nacional
LO	Língua Oficial
L1	Língua Primeira/Materna
L2	Língua Segunda
PA/79	Proposta de Alfabeto de 1979
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PL2	Português Língua Segunda

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1- Metodologia.....	3
2- Definição do Objecto de Estudo.....	5
3- Problematização.....	6
4- Pressupostos Teóricos.....	9

CAPÍTULO I

1 - A SITUAÇÃO HISTÓRICO-LINGUÍSTICA DE CABO VERDE.....	12
1.1 – A Génese da Língua Cabo-Verdiana.....	12
1.2 - A Língua Cabo-Verdiana – Uma história de resistência.....	13
1.2.1 - A Literatura em Língua Cabo-Verdiana.....	14
1.3 - Novos Ventos – A independência Nacional.....	16
1.4 - Um Acontecimento Histórico – 1º Colóquio Linguístico em 1979.....	17
1.5 - O Fórum de Alfabetização Bilingue de 1989.....	19
1.6 - A Proposta para o ALUPEC.....	20
1.6.1– A Instrumentalização Gráfica do Cabo-verdiano em Diferentes Períodos.....	22
1.6.2 – O Período Pós-ALUPEC.....	24
1.7 - As Primeiras Tentativas de Fixação da Língua Cabo-Verdiana.....	25
1.8 - A Oficialização da Língua Cabo-Verdiana.....	26
1.8.1 - A Variante de Santiago ou de S. Vicente?.....	30
1.9 – A Origem do Crioulo.....	33
1.9.1 – A Evolução do Crioulo.....	36
1.10 - A Dicotomia Crioulo/ Português.....	39
1.10.1 - O Lugar da Língua Cabo-Verdiana.....	39
Conclusão.....	40

CAPÍTULO II

2. A SITUAÇÃO LINGUÍSTICA DE CABO VERDE.....	41
2.1. A Coexistência Linguística.....	41
2.2. As Variantes da Língua Cabo-Verdiana.....	44
2.3. Estrutura da Língua Cabo-Verdiana.....	46
2.4 - As Interferências da Língua Cabo-Verdiana no Português.....	52
Conclusão.....	58

CAPÍTULO III

3- O ENSINO DE LÍNGUAS.....	59
3.1 - Os Métodos de Ensino de Línguas.....	60
3.2 - Língua Materna.....	63
3.3 - Língua Segunda.....	65
3.4 – Língua Estrangeira.....	66
3.5 – O Ensino da Língua Segunda.....	67
3.5.1 - O Ensino do Português em Angola e Moçambique.....	69
3.5.2- O Ensino do Português na Guiné-Bissau e em S. Tomé e Príncipe.....	71
3.6 - O Ensino da Língua Materna.....	74
3.7 - O Ensino da Língua Cabo-verdiana.....	77
3.8 - Inquérito por Questionário Escrito.....	79
3.8.1 – Análise dos Dados Recolhidos.....	80
3.8.1.1 – Questionário.....	81
Conclusão.....	97
 4 – CONCLUSÕES.....	 99
BIBLIOGRAFIA DE BASE.....	103

ANEXOS

Índice dos Quadros

I.....	37
II.....	38
III.....	38
IV.....	45
V.....	47
VI.....	47
VII.....	48
VIII.....	48
IX.....	48
X.....	49
XI.....	49
XII.....	49
XIII.....	50
XIV.....	50
XV.....	51
XVI.....	52
XVII.....	53
XVIII.....	53
XIX.....	54
XX.....	54
XXI.....	54
XXII.....	54
XXIII	85

Índice dos Gráficos

I – Sexo.....	81
II – Idade.....	82
III – Língua materna.....	82
IV – Instrução que possui.....	83
V – Ocupação.....	84
VI – Línguas estrangeiras que conhece.....	85
VII – Na sua opinião para aprender uma língua é indispensável.....	86
VIII – O que acha mais importante na aprendizagem de uma língua é.....	87
IX – Há alguma língua que ache horrível?.....	88
X – É-lhe indispensável saber muito bem uma língua?	88
XI – Qual o país que gostaria de visitar?.....	89
XII – Para aprender o português o que é indispensável é estudar.....	90
XIII – Qual a língua que fala em casa?	91
XIV – Lê textos em crioulo com	92
XV – Usa o crioulo para comunicar, por escrito.....	93
XVI – Concorda com a implementação do ensino do crioulo?.....	94
XVII – Quem estudar primeiro o crioulo.....	95
XVIII – Concorda com a oficialização do crioulo?.....	96
XIX – Concorda que seja oficializada a variante.....	97

Resumo

A metodologia de ensino da L2 usada em África tem merecido críticas, ao mesmo tempo que é objecto de estudos, mesas redondas, colóquios, pelo menos nas duas últimas décadas.

A importância das línguas maternas ou língua materna, como no caso de Cabo Verde, na aprendizagem de outras línguas, também é muito divulgada na actualidade. Os teóricos defendem que na base da aquisição de outra língua está a necessidade de recorrer à LM.

A inexistência de uma política de ensino virada para a LM e a situação de diglossia reinante no Arquipélago são dois factores inibidores do processo de aquisição da L2.

Levando em conta que o processo de oficialização da língua cabo-verdiana está em curso há bastante tempo e sem desfecho previsível, torna-se necessário uma tomada de medidas por parte do governo, no sentido de introduzir a língua cabo-verdiana, pelo menos, a partir do 2º ciclo do ensino secundário (9º ao 12º ano). Este ensino permitirá ao aprendente reconhecer e diferenciar a estrutura das duas línguas em coexistência e evitar as interferências da língua cabo-verdiana na estrutura do português, ao mesmo tempo que aproveita as diferenças entre as duas para construir as bases para o estudo de uma outra língua estrangeira.

Esta metodologia permitirá ao aluno analisar o seu próprio desempenho nas aulas de L2 e fomentará as capacidades indispensáveis ao desenvolvimento de uma competência comunicativa em L2, ao mesmo tempo que facilita a contextualização do processo de ensino-aprendizagem no país.

Palavras-chave:

Ensino-aprendizagem, Metodologia de ensino, Língua Materna, Língua Segunda, Contextualização do processo de ensino-aprendizagem.

Résumé

La méthodologie de l'enseignement de la L2 appliquée en Afrique a subi de fortes critiques au cours des deux dernières décennies, au même temps qu'il est objet d'étude, de tables rondes et de colloques.

L'importance des langues maternelles, ou de la langue maternelle comme est le cas du Cap Vert dans l'apprentissage des autres langues est elle aussi très divulguée actuellement. Les théoriciens soutiennent qu'à la base d'acquisition d'une autre langue on trouve la nécessité de recourir à la LM.

L'inexistence d'une politique éducative tournée vers la LM et la situation de diglossie dominante au archipel du Cap Vert, sont les deux facteurs inhibiteurs du processus d'acquisition de la L2.

Si on prend en compte le processus d'officialisation de la langue capverdienne, en cours il y a quelques années et sans aboutir à sa concrétisation, on rend compte qu'il est nécessaire une prise de mesures concrètes du gouvernement en vue d'introduire la langue capverdienne, au moins, à partir du 2^{ème} cycle de l'enseignement secondaire, correspondant au 3^{ème} cycle d'orientation du système français – dernière année du collège. Cette matière permettra à l'apprenant de reconnaître et différencier la structure des deux langues en coexistence et d'éviter les interférences de la langue capverdienne dans la structure de la langue portugaise, au même temps que l'élève profitera des différences des deux langues pour construire les bases d'étude d'une autre langue étrangère.

Cette méthodologie permettra à l'élève d'analyser son accomplissement dans les cours de la L2 et susciter les capacités indispensables au développement de la compétence communicative en L2, au même temps que facilitera l'encadrement du processus de l'enseignement apprentissage au pays.

Mots-clés:

Enseignement-apprentissage, Méthodologie d'Enseignement, Langue Maternelle, Langue Seconde, Encadrement du Processus d'Enseignement-apprentissage.

Introdução

As metodologias usadas no ensino do português – língua segunda – em todos os países da África lusófona têm suscitado vários debates, congressos, mesas redondas e reunido especialistas de diversos ramos do saber.

Apesar de críticas severas de várias partes, de estudos e trabalhos de investigação neste domínio, as metodologias de ensino usadas actualmente continuam a ser as mesmas que eram usadas no ensino da língua portuguesa durante o regime colonial tanto em Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, S. Tomé e Príncipe e, naturalmente, em Cabo Verde, não é diferente.

Todos estes países usaram, durante muito tempo, os manuais portugueses, mesmo sendo os seus contextos totalmente diferentes e aplicam, actualmente, no seu sistema de ensino (do português) as metodologias de uma língua materna, ignorando a sua própria realidade linguística.

Entretanto, no regime colonial a Lei permitia a utilização da língua nativa para se ensinar o português. A este respeito, o *ponto nº 2 da Lei Orgânica do Ultramar Nº 5 de 23 de Junho de 1972* é claro:

“O ensino básico é obrigatório, sendo autorizado o emprego de idiomas locais e apenas como instrumento de ensino da Língua Portuguesa”.

No entanto, em qualquer destes países, não houve a preocupação de estudar as línguas nativas, nem de considerar a hipótese de as ensinar a par do português.

Logo a seguir à independência era difícil partir por esse caminho, uma vez que havia necessidade de toda uma reestruturação do próprio sistema governamental em cada um destes países. Porém, mais de 30 anos depois, essa é uma medida, ainda, a ser considerada nas ex-colónias portuguesas.

O ensino das línguas maternas constitui uma das recomendações específicas da UNICEF, da UNESCO e da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos e um desafio a ser perseguido por qualquer país em situação bilingue ou plurilingue.

O nosso interesse por estas questões foi aumentando à medida que conhecíamos a estrutura da nossa língua materna e os anos de docência com os sucessivos desafios cada vez mais difíceis, motivados pela barreira

levantada pela utilização inoportuna da língua materna no espaço e contexto do ensino do português, conduziram-nos a este trabalho de investigação.

Assim, pensámos num caminho diferente e mais profícuo para o ensino de uma língua que todos os cabo-verdianos necessitam de dominar tão bem como a sua língua materna.

Definido o tema de trabalho, **O Ensino do Português (L2) a partir do Cabo-verdiano (LM)**, traçámos os seguintes objectivos:

- (i) Abordar a situação do ensino-aprendizagem do português, em Cabo Verde, a partir dos recentes métodos de ensino que promovem o conhecimento da língua, como capacidade de a usar através das diversas competências: gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica, na concepção de alguns teóricos; e competência linguística, sociolinguística e pragmática, na perspectiva do QECR;
- (ii) Analisar as implicações do ensino-aprendizagem do PL2 sem ter em conta a LM;
- (iii) Demonstrar a necessidade e a vantagem de um ensino baseado na Língua Materna em Cabo Verde;
- (iv) Dar a conhecer as condicionantes de um ensino com base na Língua Materna;
- (v) Sugerir uma metodologia reflexiva para o ensino-aprendizagem do português em Cabo Verde;
- (vi) Elaborar um documento que venha a nortear o processo do ensino do português como Língua Segunda (L2).

O presente trabalho, construído e desenvolvido em torno da questão do Ensino do Português (L2) a partir da LM em Cabo Verde, está dividido em três capítulos. O primeiro é referente aos acontecimentos que acompanharam a evolução do processo histórico da língua cabo-verdiana até os nossos dias e as origens dos crioulos; o segundo apresenta a situação linguística e as suas variações no país e o terceiro estabelece o paralelismo entre os conceitos e métodos de ensino de línguas nos restantes países dos PALOP, apresenta a análise de um *corpus* constituído pelos resultados de um inquérito realizado no país e as conclusões.

1 - Metodologia

Num trabalho de investigação nenhum método deve estar vedado ao investigador; dependendo da área de pesquisa, pode recorrer-se a vários métodos.

Na perspectiva de Bell (2004:19), antes de se considerarem as várias etapas de planeamento e condução de uma investigação, pode ser útil estudar as principais características de determinados estilos de pesquisa; estilos, tradições ou abordagens diferentes recorrem a métodos de recolha de informação igualmente diferentes, embora não haja abordagem que prescreva uniformemente qualquer método em particular.

Baseando-nos no ponto de vista de Carmo e Ferreira (1998:178), o método que aplicámos neste trabalho cruza o quantitativo e o qualitativo. Optámos ora por um, ora por outro e em determinados momentos, pela combinação dos dois conforme a necessidade para o melhor desenvolvimento do assunto.

A nossa proposta é ensinar o português com recurso à língua materna aos alunos que se encontram na faixa etária compreendida entre os quinze (15) e os dezoito (18) anos, mas, em determinados momentos, aplicámos a selecção aleatória da população (amostragem) para a recolha e análise de dados estatísticos com o objectivo de generalizar os resultados que se identificam com o método quantitativo, na perspectiva dos autores supracitados.

Segundo Judith Bell, os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreender, em vez de recorrer à análise estatística. A análise documental, a observação participante, a observação feita com base nos dados recolhidos, são também segundo esses investigadores, próprios do método qualitativo.

O recurso à articulação dos dois métodos, o quantitativo e o qualitativo, embora seja muito criticado por especialistas como Potton (1990) e Branen (1992), argumentando que para além do domínio inconsistente dos dois métodos por parte do investigador, acarreta problemas de tempo e custo, foi motivado pelas sugestões de Reichardt e Cook (1986) que, conscientes das

dificuldades que esse procedimento pode causar ao investigador nessas circunstâncias, entendem que o estudioso não tem de seguir um único método, podendo mesmo combinar o quantitativo e o qualitativo, pois para esses autores, nas ciências sociais qualquer um dos dois métodos apresenta vantagens e desvantagens, de acordo com os objectivos e processos utilizados na investigação.

A nossa experiência profissional permitiu-nos, ao longo de quase uma década, fazer uma observação participante, de forma que essas informações facilitaram a compreensão das dificuldades por que passavam os alunos em tentar delimitar a fronteira entre as duas línguas em coexistência em Cabo Verde e a enorme influência que a língua materna exerce sobre a língua segunda.

Aproveitámos, ainda, para entrevistar professores e alunos no sentido de melhor conhecer as suas opiniões e sentimentos.

Aplicámos inquéritos aos professores, pais e encarregados de educação, políticos, linguistas e à sociedade civil.

Através de questionários procurámos indagar junto dos Ministérios da Educação e da Cultura, junto dos responsáveis e dos trabalhadores mais afectos à área linguística e do ensino, a sua posição e a dos respectivos ministérios face à questão em estudo e em termos de legislação tentámos recolher todas as propostas, procurando saber quais as disposições legais que poderão desencadear as medidas políticas que permitirão a oficialização definitiva da língua cabo-verdiana e, conseqüentemente, o seu ensino.

Ainda através dos inquéritos, procurámos conhecer o grau de satisfação dos cabo-verdianos diante da perspectiva do ensino baseado na língua cabo-verdiana e a sua conseqüente oficialização, em que medida se utiliza a língua cabo-verdiana e em que domínios de utilização, mediante a proposta do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR): público, privado, profissional ou educativo¹.

Efectuámos ainda recolha e análise bibliográfica mediante um levantamento exaustivo de obras didácticas e de especialistas, bem como de artigos publicados sobre a temática, quer em revistas periódicas, jornais, quer

¹ Para uma melhor compreensão, consultar o QECR, pp. 75-76.

na Internet e fizemos a recolha de todos os documentos existentes na língua cabo-verdiana.

2 - Definição do Objecto de Estudo

Numa altura em que as teorias de aprendizagem das línguas estrangeiras são amplamente divulgadas e que as relativas ao ensino da língua segunda ganham forma, o sistema de ensino cabo-verdiano está no centro da polémica.

O ensino do português, língua segunda, em Cabo Verde, é ministrado com base nas teorias de ensino de língua estrangeira (LE), o que levou ao questionamento do sistema desde os anos 80/90 por parte de Dulce Almada e Manuel Veiga.

Contudo, as alterações que deverão ser feitas no sistema de ensino cabo-verdiano devem obedecer a princípios e etapas importantes para evitar desfasamentos quer em termos sociais, quer no processo do ensino.

Assim, com este estudo, procurámos justificar a premência em mudar o sistema de ensino, propor vias que devem ser norteadoras de um ensino baseado na língua materna (LM) de modo que o governo cabo-verdiano tenha um suporte de orientação para tomar medidas que protejam quer os aprendentes, quer a própria língua portuguesa em Cabo Verde, valorize a língua cabo-verdiana e comprove a eficácia de um ensino a partir da LM.

O receio que paira sobre os responsáveis políticos, pais e encarregados de educação e sobre a sociedade cabo-verdiana em geral, é de nunca mais os alunos aprenderem o português se passarem a estudá-lo a partir do cabo-verdiano. Contudo, pretendemos criar meios que confirmem uma opinião contrária.

Se o ensino de uma língua deve obedecer ao contexto linguístico do país, então é necessário rever o sistema. Parece-nos que o estudo que vamos desenvolver servirá de suporte para a tomada de medidas em matéria de política linguística que irá marcar uma viragem na história do ensino em Cabo Verde e abrir portas para outras investigações.

Desta forma, optámos por um inquérito para entender o impacto que o recurso à língua materna pode ter, quer para os aprendentes e os professores, quer para a sociedade em geral, de modo a elaborar um modelo que melhor se adapte ao sistema de ensino cabo-verdiano.

Por isso, partiremos da necessidade da implementação da língua cabo-verdiana no currículo escolar e do recurso da mesma no ensino da língua portuguesa (L2).

3 - Problematização

Ao longo do tempo, investigadores têm tentado construir teorias que possam descrever o processo de aquisição da língua materna (LM/L1). Estes modelos têm sido utilizados como ponto de partida para diversas pesquisas na área da aquisição da língua segunda (L2). Os estudos em aquisição da L2 começaram a ser construídos, como se sabe, a partir de uma perspectiva linguística com base na contribuição de Chomsky. Na década de 50, a escola behaviorista, através da explicitação do comportamento linguístico por meio da observação da resposta a um determinado estímulo, suscitou grandes debates sobre a aprendizagem das línguas que vieram a inspirar numerosos métodos de ensino de LE/L2. Pela contestação desta teoria, os estudos começam a comprovar as influências das línguas maternas na aprendizagem das línguas estrangeiras.

A respeito da ausência do crioulo no sistema de ensino cabo-verdiano, Dulce Almada (2000:94) afirma: “quando uma criança começa a aprender a sua língua materna, ela tem atrás de si uma vivência linguística que lhe permite desenvolver naturalmente as suas propriedades expressivas. Ela entra para a escola com uma prática da língua através da qual verbalizou um sistema de construção gramatical que, mais tarde, aprenderá a explicitar. É a partir dessa primeira vivência linguística da criança que surgirão as funções cognitivas da linguagem, as que se identificam com o pensamento e a consciência reflectida.

Assim, pois, podemos imaginar o traumatismo que representa a aprendizagem em português para uma criança cabo-verdiana de seis ou sete anos de idade que só conhece o Crioulo. (...) De um momento para outro,

encontra-se amputada do único suporte linguístico que lhe é familiar e vê-se impor um novo instrumento linguístico que ela não interiorizou, cuja gramática não teve tempo de adquirir e cujas funções cognitivas não consegue apreender repentinamente”.

Sendo assim, porque é que se proíbe o recurso à LM no processo de ensino-aprendizagem do português no país? Quando é que esta realidade será tida em linha de conta?

Actualmente no Arquipélago, tornou-se um hábito haver programas de rádio, televisão, na língua materna. Certos políticos adoptaram o cabo-verdiano no Parlamento. Na literatura, há um acervo considerável de obras.

As condições sociais para uma sã convivência entre as duas línguas no território nacional já estão criadas, desde épocas que remontam ao período colonial.

Verifica-se, no entanto, que existe uma certa apreensão pelo rumo a que a decisão pela oficialização e, conseqüentemente, o ensino da língua materna pode conduzir. Apesar desse receio, as conseqüências do ensino-aprendizagem exclusivo na língua portuguesa que recaem sobretudo no aprendente, são patentes. De acordo com Dulce Almada, a criança não encontra na escola o estímulo que lhe permitirá responder à sua necessidade fundamental de expressão e de criatividade e lhe facilitará o desenvolvimento da sua inteligência e da sua personalidade. Para a autora, nessas condições, a escola, em vez de fazer desabrochar as aptidões da criança, faz abortar a disposição nata desta para exteriorizar os seus sentimentos e manifestar os seus interesses².

Conforme salienta Veiga (1982:18), para além do elevado índice de reprovações na escola primária, devido ao facto da criança cabo-verdiana não dominar o português, seria bom não esquecer a situação de conflito que ela vive ao entrar para a escola, por a língua materna na qual até então se exprimiu e se afirmou, não fazer parte do seu meio escolar. Desta posição de Veiga, conforme refere Arlindo Costa (2006:12), é de inferir que o sucesso do ensino em Cabo Verde, depende da inclusão da língua cabo-verdiana no sistema de ensino.

² Cf. Idem, Ibidem.

A questão da valorização e do ensino da língua cabo-verdiana tem ocupado, em diversos momentos da vida política nacional, o centro das atenções³. Contudo, é uma medida que até hoje não chegou à prática, embora em diversas ocasiões parecesse uma decisão sólida. Numa conferência de imprensa, cujo extracto foi publicado no jornal *A SEMANA*, nº 394, de 12.03.99, o então Primeiro – Ministro, Dr. Carlos Veiga, declarou o seguinte:

“Em relação ao crioulo deu-se um passo importante que foi a aprovação do Alfabeto Unificado para a Escrita do Crioulo, a título experimental, também, é possível ver o crioulo (cabo-verdiano) a ser escrito, durante cinco anos. Nós acreditamos que no fim, e durante esse tempo, devemos todos – autoridades, os poderes públicos, a sociedade – debater esse alfabeto, mas também adoptar outras medidas que incentivem o uso do crioulo de modo a que daqui a cinco anos possamos fazer o balanço e, nessa altura, se concluirmos que as condições mínimas estão garantidas, formalizamos a oficialização daquela que é a nossa língua⁴”.

Cumpriu-se o tempo determinado para a utilização do ALUPEC, a título experimental, e o decreto nº67/98, de 31 de Dezembro, ao aprovar o ALUPEC, estabelece “... sendo o crioulo a língua do quotidiano em Cabo Verde e elemento da identidade nacional, o desenvolvimento e valorização harmoniosos do país passam necessariamente pelo desenvolvimento e valorização da língua materna”. No nosso entender, essa valorização deve traduzir-se na oficialização e ensino da LM, medidas que, no entanto, vão sendo proteladas.

A oficialização foi anunciada em 2005, coincidindo com as festividades do 30º aniversário da independência nacional a 5 de Julho, mas acabou por não ser efectivada.

Entretanto, enquanto se espera pelo momento mais apropriado, os professores podem ser munidos de uma ferramenta essencial – o recurso à LM – que lhes permite melhores condições no ensino da L2.

³ Os trabalhos de investigação levados a cabo reflectem a urgência de uma atenção especial à língua cabo-verdiana. Na senda, veja-se Arlindo Costa (2006) e Aurélio dos Santos (2007) os mais recentes.

⁴ Apud, Veiga 2004:136.

4 - Pressupostos Teóricos

Na Conferência da UNESCO de 1961 é colocada a questão do papel da língua materna no ensino, insistindo-se na vantagem de a criança ser escolarizada na sua língua materna. A partir daí, realizaram-se uma série de conferências com o objectivo de solucionar o problema das línguas nacionais em África⁵.

No período que se seguiu à independência das ex-colónias portuguesas em África, a hipótese da alfabetização em línguas nacionais foi considerada por muitos nacionalistas. Contudo, por questões de ordem linguística e financeira esta hipótese foi adiada para um momento mais oportuno.

Dulce Almada, uma das defensoras da valorização da língua nacional em Cabo Verde, afirma que o empenho posto na promoção das línguas nacionais deve-se essencialmente ao facto de que elas são a expressão da inteligência e do génio dos povos, na medida que correspondem a uma certa visão do mundo e a uma forma de vida social⁶.

O elevado índice de reprovações nas escolas primárias é apontado por Manuel Veiga, como uma das consequências da impossibilidade de usar a língua materna na qual sempre se exprimiram e se afirmaram as crianças cabo-verdianas⁷.

Os motivos apresentados por Veiga, na verdade reforçam as observações da UNESCO que afirma que o emprego das línguas não maternas no ensino “contribui para o desenraizamento psicológico da criança, aumenta as dificuldades da aprendizagem e diminui a qualidade dos resultados⁸”, o que deixa subjacente a ideia de que a aprendizagem da língua materna é fundamental na aquisição de outras aprendizagens. Aliás, o QECR⁹ corrobora esta ideia ao defender que os conhecimentos que o aprendente tem da sua LM lhe permitem aprender com maior facilidade outras línguas.

⁵ Cf. Ferreira, 1988.

⁶ Cf. Almada, 1998.

⁷ Cf. Costa (2006:16)

⁸ Apud, Dulce Almada (1998:249).

⁹ Cf. QECR, 2001.

Em relação ao ensino das línguas maternas em África, Poth¹⁰ (1979:112) afirma que “...quando a escola recusa ao aluno os instrumentos verbais capazes de atender às necessidades fundamentais de expressão e de criatividade infantis, ela está a dificultar o desenvolvimento da inteligência (...) Ao proceder desta forma, a escola atrofia as aptidões que a criança possui para compreender e também as disposições que lhe permitem exteriorizar sentimentos e interesses. Efectivamente, é na língua materna que se traduzem os progressos operativos, a partir dos quais se constrói e se torna madura a mente infantil. A inteligência abstracta não pode solidarizar-se, no início, com a segunda língua”.

A utilização da língua materna é considerada um instrumento que melhor serve à criança para exteriorizar sentimentos, ao mesmo tempo que a ajuda a amadurecer e a progredir. Quando, à criança, é retirado esse instrumento, o seu desenvolvimento fica atrofiado.

A respeito da necessidade de proporcionar à criança um ensino através da sua LM, Amélia Mingas (2002:27) afirma que “se considerarmos que a melhor educação a fornecer a uma criança é feita na língua que ela melhor compreende, ou seja a sua língua materna, através da qual ela expressa, facilmente, as suas emoções e capacidades criativas, é de reconhecer que a prática de um ensino que assente na descontinuidade entre a língua da comunidade e a da escola poderá não só provocar uma perturbação da expressão, consubstanciada numa incapacidade de raciocinar correctamente em qualquer das línguas em presença, mas também numa incapacidade de raciocinar de modo coerente nessas mesmas línguas”. Assim, a necessidade de um ensino que respeite a realidade linguística do meio onde está inserido o aprendente, aparece como a condição essencial para que haja sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em conta a situação reinante no arquipélago de Cabo Verde, torna-se necessário encontrar formas de ensinar a LM com vista a contornar as dificuldades e a melhorar a aprendizagem da L2.

No entanto, no Arquipélago para além de não fazer parte dos *curricula*, a língua materna também não é uma língua oficial. Todo o prestígio está

¹⁰ Citado por Costa, pág. 17.

centralizado na L2. É preciso lutar para que se consiga um mesmo estatuto para as duas línguas.

Entretanto, apesar da necessidade de oficializar a LM, entendemos que o ensino da L2 pode ser feito, pelo menos numa fase mais avançada do percurso escolar, oferecendo assim ao aprendente condições para estudar as línguas segunda e materna, de forma comparada.

Capítulo I

1 - A Situação Histórico-Linguística de Cabo Verde

1.1 – A Gênese da Língua Cabo-Verdiana

A língua cabo-verdiana surgiu e consolidou-se numa conjuntura extremamente difícil, desde o período escravocrata, passando pela época da colonização.

Dada a imposição cultural e política, as pessoas que tomaram parte na colonização do arquipélago eram originárias de diversas etnias, por isso, falavam diversas línguas e dialectos e, geralmente, não se entendiam entre elas. Para além disso, o dominador com o intuito de reduzir a resistência cultural e a força reivindicativa dos escravos, não permitia a concentração, num mesmo espaço geográfico, de elementos de uma mesma etnia.

Entretanto, por necessidade de comunicar, o dominador foi obrigado a aceitar os “desvios” do seu sistema linguístico tanto nas relações laborais com o escravo, como também na intimidade da sua relação com a mulher negra, dada a inadaptação da mulher branca ao clima e ao ambiente.

Segundo Manuel Ferreira “a verdade é que o colono português, por conveniência própria, teria necessidade de se fazer compreender o melhor possível, até por questão de comodidade (...), alterando a fonética e a construção sintáctica e morfológica da língua. Por isso, também ele não hesitaria em adulterar a própria língua – na fonética, na morfologia e na sintaxe, entrando-se no terreno de francas concessões mútuas”¹¹. Assim, daria

¹¹ Manuel Ferreira – *Comentários em Torno do Bilinguismo Cabo-Verdiano*. Lisboa-1959, pág. 55.

início a um novo meio de expressão que no decorrer dos séculos viria a designar-se língua cabo-verdiana.

Os dominados, por não poderem utilizar as suas línguas, forjaram um instrumento de comunicação, a partir do material linguístico do dominador e da estrutura gramatical das suas línguas maternas.

Segundo Veiga, a língua cabo-verdiana é o resultado da conjugação de esforços para tornar possível a comunicação num contexto multilingue, de pluriethnicidade, de ausência ou limitação de instrumentos reprodutores de modelos linguísticos matriciais tanto por parte dos dominadores, como dos dominados.

Para António Carreira, a formação do crioulo cabo-verdiano ter-se-ia processado num período de cento e cinquenta anos após o achamento das ilhas, em 1460. Ele situa essa formação entre 1550 e 1600, constituindo o século XVII a fase de afirmação e de autonomização progressiva do proto-crioulo inicial.

No século XVIII existia já um instrumento de comunicação linguística com características próprias em Cabo Verde.

O crioulo de Cabo Verde distribui-se por dois grupos: o de Barlavento (Santo Antão, S. Vicente, S. Nicolau, Sal e Boavista) e o de Sotavento (Maio, Santiago, Fogo e Brava).

A língua cabo-verdiana surgiu na segunda metade do século XVI, segundo António Carreira. Porém, a sua escrita, só começaria a esboçar os primeiros passos no século XIX, num momento em que era fortemente atacado e conotado como “deturpação do português”, “gíria ridícula”, “idioma perverso, corrupto e imperfeito, sem construção, sem gramática, e que não se pode escrever”, entre outras designações que partiam de alguns puristas da língua portuguesa¹².

1.2 - A Língua cabo-verdiana – Uma história de resistência

¹² Citado por Manuel Ferreira, In *A Aventura Crioula*, Lisboa, Plátano, 3ªed., d/l 1985.

A formação do crioulo cabo-verdiano encontrou um desenvolvimento que lhe permitiu impor-se e causar alguma perturbação no seio dos seus opositores.

Apesar de não ser na altura, século XVIII, uma língua escrita, mas apenas falada, era a preferida, não só por escravos, mas também por muitos colonos, sobretudo os que já não sabiam falar com perfeição a sua língua.

A língua cabo-verdiana, durante muito tempo não mereceu a consideração de uma língua. Atravessou o século XX apenas com a resistência através da oralidade e das tradições do povo que o falava em todas as circunstâncias da sua vida. Contudo, foi proibida na administração, na comunicação social e nas instituições do ensino.

Mesmo sendo uma língua que atravessou um percurso de difícil acesso, tem sido objecto de estudo desde o século XIX, através dos trabalhos de Francisco Adolfo Coelho, António de Paula Brito, Joaquim Vieira Botelho e Custódio Duarte. Vários estudiosos e escritores se interessaram pela problemática da língua cabo-verdiana, nomeadamente: Cónego Teixeira, Pedro Cardoso, Eugénio Tavares, Napoleão Fernandes e a partir do século XX, diversas figuras, linguistas, escritores, estudiosos e compositores têm-se dedicado à causa da língua cabo-verdiana.

Dada a sua forte resistência, a partir de 1920, alguns intelectuais cabo-verdianos começaram a posicionar-se publicamente a respeito da sua língua materna. Napoleão Fernandes começa a sua compilação intitulada *Léxico do Dialecto Crioulo do Arquipélago de Cabo Verde*, trabalho publicado postumamente, e Pedro Cardoso recolhe as tradições orais¹³.

É só no século XX que o crioulo conquista o estatuto de língua materna e nacional. Ainda hoje, em pleno século XXI, reivindica o direito à oficialização no território em que domina, sem sombra de dúvida.

1.2.1 - A Literatura em Língua Cabo-Verdiana

¹³ No próximo ponto procuraremos listar esses trabalhos cronologicamente.

A tradição literária em língua cabo-verdiana, segundo Manuel Ferreira, remonta à segunda metade do séc. XIX¹⁴. Trata-se de uma tradição essencialmente poética, embora se encontrem alguns indícios de prosa dialectal.

O mesmo autor, ainda, afirma que “em boa verdade, durante largas dezenas de anos, que perfazem quase um século, o grande e único veio de expressão do crioulo circunscreve-se ao lirismo ou à sátira de tradição popular, através do cancionero popular, finaçons¹⁵ (motivos de batuque, cantigas de curcutiçam e um verdadeiro acervo de mornas, feitas pelo povo anónimo, por troveiros, alguns muito conhecidos e admirados, como, por exemplo B. Léza, e até por gente culta¹⁶”.

Na verdade, a língua cabo-verdiana começa a ter um acervo referencial na revista *Claridade*¹⁷, de poesias populares, recolhidas ou reelaboradas por Gabriel Mariano, Mário Macedo Barbosa e Teixeira de Sousa. Foi-se, assim, construindo a literatura em língua cabo-verdiana. Na mesma revista dão-se a conhecer mais dois poetas de expressão crioula: Jorge Pedro Barbosa e Sérgio Frusoni. Em 1957, Baltasar Lopes consegue ver publicado o seu estudo intitulado *O Dialecto Crioulo de Cabo Verde*, e, a nível universitário, surgem alguns estudos, incluindo teses de licenciatura, como a de Dulce Almada, e nos colóquios cabo-verdianos, em 1959, defende-se a sua alta importância e a necessidade do seu ensino. Em 1962, Ovídio Martins publica o seu livro *Caminha*, uma parte em língua portuguesa, outra em crioulo. Luís Romano escreve, no Brasil, e publica, em Portugal, algumas histórias em crioulo no seu *Cabo Verde – renascença de uma civilização no Atlântico Médio* e nomeadamente em *Lzimparim: Negrume*.

Entretanto, não se fica por aí, foram surgindo ao longo do tempo diversos autores. A partir dos anos 80, aproximadamente uma década depois da independência, em Julho de 1975, começaram a surgir várias publicações de autores como Tomé Varela que já publicou cerca de quinze obras, do linguista Manuel Veiga, Eutrópio Lima, Kaká Barbosa, Ariki Tuga, kaoberdiano

¹⁴ A tradição literária em crioulo é quase tão antiga quanto a de expressão portuguesa, em Cabo Verde.

¹⁵ Género musical da tradição cabo-verdiana.

¹⁶ Cf. Ferreira, *No Reino de Caliban*, s/d, p.286.

¹⁷ A revista *Claridade* surge em 1936.

Danbará, Euclides Rodrigues, Danny Spínola, entre outros autores que têm prestigiado a língua cabo-verdiana.

Ainda, na e sobre a língua cabo-verdiana, têm surgido diversas obras de referência em Boston, EUA, e entre elas estão dissertações de mestrado e doutoramento.

Contudo, impõe-se deduzir que existem documentos que não estão divulgados, referenciados em trabalhos de investigação e que o acervo de documentos existentes na língua cabo-verdiana é maior do que se acredita existir.

1.3 - Novos Ventos – A independência Nacional

Em 5 de Julho de 1975, Cabo Verde conquista a sua independência. A língua cabo-verdiana que, até então, tinha o estatuto de dialecto, passa a ter o de língua nacional e materna.

A língua cabo-verdiana torna-se uma presença marcante na letra das músicas¹⁸ e na literatura, os escritores voltam-se para os problemas sociais e alguns dão grande relevo à língua cabo-verdiana.

A independência nacional, entretanto, traria um outro alento e uma outra perspectiva às artes cabo-verdianas e verifica-se, então, uma maior preocupação com a criação, a estética e os conteúdos sociais, sentimentais, telúricos e históricos. Houve, ainda, a recuperação de algumas tradições musicais que foram sufocadas pelo colonialismo, o que veio a resultar numa recriação de alguns valores e matrizes musicais cabo-verdianos. É exemplo disso o ritmo Funaná, que passou a ser executado por instrumentos electrónicos e, depois, por uma via mais original, com a utilização das tradicionais gaitas e ferrinho, juntamente com outros instrumentos. O Batuque e a Tabanca também foram resgatados e, no primeiro caso, levados para espaços urbanos, mas sobretudo para fora da ilha de Santiago, onde nasceram, a fim de serem conhecidos de todos e, assim, fazerem parte da realidade cultural cabo-verdiana, com maior consistência e uma mais ampla

¹⁸ Na música sempre o foi.

base.

O cabo-verdiano desde sempre teve uma consciência da sua condição de africano e sempre lutou para ultrapassar todos os obstáculos, por maiores que fossem. E as suas dificuldades linguísticas não se lhe afiguraram menos importantes.

Numa descrição clara do povo cabo-verdiano, Padre António Vieira afirmava no longínquo século XVII “são todos pretos, mas sómente neste accidente se distinguem dos europeus. Tem grande juízo e habilidade, e toda a política que cabe em gente sem fé e sem muitas riquezas, vem a ser o que ensina a natureza...clérigos e cónegos tão negros como azeviche; mas tão compostos, tão auctorizados, tão doutos, tão grandes músicos, tão discretos e bem morigerados, que podem fazer invejas aos que lá vemos nas nossas catjedraes”¹⁹. Assim, pode deduzir-se que o cabo-verdiano tinha consciência de si e fazia tudo para dirigir os seus próprios destinos. Porém, a sua língua ficou na encruzilhada deste longo caminho, aspirando por um novo começo.

Depois de passar por todas estas vicissitudes, era altura de uma viragem na história do povo e da sua língua.

1.4 - Um Acontecimento Histórico – 1º Colóquio Linguístico em 1979

Quatro anos depois da independência, em Abril de 1979 é organizado pelo Ministério da Educação e Cultura e com o apoio da UNESCO, o 1º Colóquio Linguístico Sobre a *Problemática do Estudo e da Utilização do Crioulo* de onde surge uma proposta de base fonético-fonológica para a escrita da língua cabo-verdiana. Este Colóquio, segundo Manuel Veiga marcou uma etapa decisiva para o estudo e valorização do Crioulo de Cabo Verde.

O Colóquio foi organizado tanto com uma vasta participação de nacionais como também de linguistas estrangeiros. Tomaram parte nesse colóquio professores de todos os níveis, juristas, escritores, jornalistas, antropólogos, jovens e idosos, linguistas e filólogos tanto nacionais como estrangeiros e representantes das comunidades cabo-verdianas na diáspora.

¹⁹ Apud, Manuel Ferreira (*Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa - I*, (1977:25)).

No entanto, antes do Colóquio realizou-se um seminário de duas semanas para alguns professores e sub-inspectores escolares, onde foram ministradas algumas noções de linguística no sentido de haver uma participação de qualidade por parte dos mesmos.

Antes do Colóquio a escrita era livre, um mesmo autor apresentava várias grafias para uma mesma palavra num único texto²⁰.

Portanto, a tentativa de harmonização do alfabeto foi a proposta mais importante do Colóquio. Saíram, ainda, importantes recomendações sobre o papel dos escritores na afirmação da língua materna, as vantagens do bilinguismo, o ensino e a aprendizagem do crioulo como língua materna.

O Colóquio de Mindelo adoptou o dialecto de Sotavento como variante de base para a escrita do crioulo.

A proposta do Colóquio referia-se a um modelo de base fonético-fonológica, na medida em que a um fonema correspondia sempre um grafema e vice-versa.

A proposta recomendava que os sons nasais fossem representados apenas por "n"; que o pronome pessoal sujeito da 1ª pessoa fosse representado por "N", e o complemento correspondente por "m"; que a conjugação coordenada copulativa tivesse a representação de "y".

Porque cada letra do alfabeto corresponde a um som e vice-versa, a regra exigia a seguinte representação:

- $\hat{C} \rightarrow TCH$ (*tchoma* = *coma* = *chamar*)
- $\hat{J} \rightarrow DJ$ (*djobe* = *jobe* = *ver*)
- $L^{21} \rightarrow LH$ (*ilha* = *ila* = *ilha*)
- $\tilde{N} \rightarrow NH$ (*nheme* = *ñeme* = *comer*)
- $\hat{S} \rightarrow CH, X$ (*chá* = *ša*; *xarope* = *šarope*)
- $\check{Z}^{22} \rightarrow J$ (*janela* = *žanela*)

Como resultado do Colóquio, introduziu-se na Escola de Formação dos Professores do Ensino Secundário – ramo de Português, *Estruturas do Crioulo*, um passo importante na história da língua cabo-verdiana, uma vez que nunca

²⁰ Cf. Os Exemplos na p.22.

²¹ O *L* leva o diacrítico (^) sinal da palatização. Contudo, não nos foi possível introduzi-lo.

²² O diacrítico da consoante *z* é igual ao das anteriores. Porém, dada a impossibilidade de aceder ao programa apropriado para a sua inserção optámos pela alternativa que é a sua inversão que também é correcta. (Cf. Veiga 1994:216).

chegou a ser ensinada nem em escolas primárias, nem nas estruturas mais avançadas de ensino e criou-se um programa de rádio para explicar a estrutura da língua cabo-verdiana.

Ainda, no seio da comunidade cabo-verdiana radicada em Boston, nos EUA, começou a ser ensinado em algumas escolas o alfabeto proposto pelo Colóquio. Igualmente se publicaram trabalhos, brochuras, como *Kabuverdianidadí*, o livro escolar *The Cape Verdean Coloring Book*, baseados no alfabeto de 1979.

Apesar de todas as tentativas para a sua implementação, a Proposta de Alfabeto do Colóquio de Mindelo teve um efeito contrário ao que se esperava, segundo Veiga (2000:11): “por ser de base fonético-fonológica, afastava-se radicalmente do modelo de alfabeto então conhecido e praticado em Cabo Verde. E o modelo então praticado, para além de ser o único então conhecido, servia também de suporte a uma língua que sempre teve prestígio entre nós – o português. A funcionalidade da PA/79 contrastava assim com a sua disfuncionalidade sociolinguística. Assim, a elite cultural ignorou-a; a comunicação social nem sequer tomou conhecimento dela; na administração e no ensino tinha as portas fechadas; alguns jovens escritores elegeram-na como elemento de humor para brincar com os que a praticavam. Chamavam-na “alfabeto de chapéu” pelo facto de as consoantes palatais levarem um diacrítico semelhante ao acento circunflexo, como sinal de palatização: *ê, ĵ, ñ, š, ž, l(ˆ)*²³. Todo o esforço para a legitimação da PA/79 foi insuficiente: o programa (de rádio) “finka-pé” (1980-1982), o ensino da estrutura do Ccv no Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário (...)

O hábito adquirido na prática do alfabeto de base etimológica era mais forte. A PA/79, apesar da força da sua pertinência, coesão, economia e sistematicidade, ficou quase que isolada diante da força da tradição e da mentalidade dos utentes”.

Apesar da sua aparente rejeição, daí surgia o começo de uma nova era para a língua cabo-verdiana – começou-se a dedicar-lhe alguma atenção.

²³ As consoantes Z e L não apresentam os respectivos acentos pelos mesmos motivos explicados na pág. 18, nas notas 21 e 22.

1.5 - O Fórum de Alfabetização Bilingue de 1989

Dada a rejeição da PA/79 por questões de vária ordem e a necessidade de uma nova proposta para colmatar as deficiências apontadas ao anterior alfabeto, em 1989 organizou-se um outro colóquio que foi denominado "Fórum de Alfabetização Bilingue", realizado na cidade da Praia pelo Ministério da Educação, que reunia professores, alfabetizadores, escritores e linguistas.

Entretanto, o Colóquio de 89 não apresentou maiores alterações à proposta de 79, salvo em um ou outro aspecto.

O Fórum entendeu criar uma comissão consultiva, a qual deveria propor medidas concretas ao governo e à então direcção de Educação Extra-Escolar com vista a criar um modelo de alfabeto mais consensual.

Em 1993 foi criado o grupo de padronização composto por Manuel Veiga (linguista/ presidente), Alice Matos, Dulce Duarte, Eduardo Cardoso, Inês Brito, José Luís Hopffer Almada e Tomé Varela. Tomando posse em Novembro de 1993, o grupo teria seis meses para apresentar o resultado do seu trabalho.

O trabalho deste grupo teria que suplantiar as lacunas deixadas pela PA/79. Assim, era sua responsabilidade apresentar uma nova proposta de alfabeto.

1.6 - A Proposta para o ALUPEC

O trabalho desenvolvido por este grupo veio a redundar numa nova proposta de alfabeto que propunha algumas mudanças.

O Alfabeto proposto pelo grupo de Padronização – ALUPEC ou seja **Alfabeto Unificado Para a Escrita do Cabo-Verdiano**, também é fonético-fonológico, conforme a proposta do Colóquio de 1979, onde cada som tem uma representação. No entanto, em vez de²⁴ *ê, ê, ê, ê, ž, l(^)* propõe, respectivamente, a representação *tx, dj, nh, x, j, lh*, ficando, assim, o alfabeto composto de vinte e três letras e quatro dígrafos.

Segundo Veiga, a particularidade fundamental desse alfabeto consiste

²⁴ Cf. Notas de rodapé na pág. 26.

na harmonização dos dois modelos de alfabetização, o de base etimológica (com legitimidade histórica) e o de base fonológica com legitimidade económica, sistemática e funcional.

A proposta para a escrita do ALUPEC, segundo Tomé Varela, é muito mais aceitável e coerente do ponto de vista linguístico, sociolinguístico e mesmo historicamente. Além de ser uma outra forma de contribuição para a criação de documentos que assinalam diversas fases da evolução da escrita do cabo-verdiano, desde os primeiros passos, no último quartel do século XIX.

Do ponto de vista meramente alfabético, as diferenças entre o alfabeto proposto no Colóquio de Mindelo e o alfabeto proposto no Fórum de Alfabetização Bilingue podem ser resumidos fundamentalmente na representação gráfica dos sons palatais.

Ainda segundo o mesmo autor, da mesma forma que as diferenças entre a proposta do Fórum e a PA/79 eram mínimas, a do Grupo de padronização do Alfabeto é ainda mais reduzida.

A limitação a que refere o autor abrange a representação gráfica dos sons palatais:

TCH→*TX*; *CH*→*X*.

Os outros sons, *DJ*, *LH*, *NH*, *J* continuam a ser representados conforme a proposta do Fórum.

Tão importantes na escrita como o próprio alfabeto, os acentos gráficos adoptados pelo ALUPEC são dois: o agudo (´) e o circunflexo (^). A categoria gramatical verbo leva sempre o acento agudo e o pronome pessoal sujeito nunca leva o acento.

O hífen aparece entre o verbo e o pronome pessoal complemento e jamais a apóstrofe em seu lugar.

Em relação à situação anterior, a utilização da apóstrofe ficou bastante limitada com o ALUPEC.

Assim ficou estabelecido que o princípio fonológico que orienta a escrita do cabo-verdiano estabelece para cada som uma única representação e excluída deste princípio está a conjunção copulativa *e*, representada por *y*.

Em 1994, quatro anos depois da apresentação do trabalho do grupo de padronização, o governo aprova o ALUPEC, a título experimental através do decreto nº 67/98, de 31 de Dezembro, por um período de cinco anos.

Dada a importância de um alfabeto para a escrita de uma língua, o Governo entendeu que o período de experiência deveria ser mais longo, apesar da aceitação do ALUPEC ter sido, de longe, superior à do alfabeto de Mindelo.

Hoje já se sabe que este período experimental é objecto de uma proposta para que o mesmo seja prolongado até 2008, altura em que o ALUPEC será aprovado, com possíveis ajustes, ou então substituído, caso venha a surgir um outro modelo cientificamente mais consistente e sociolinguisticamente mais consensual.

O ALUPEC é um conjunto de sinais gráficos para a representação uniforme de cada som da língua cabo-verdiana. Consiste na harmonização de dois modelos de alfabeto, o de base etimológica e o de base fonológica.

O ALUPEC²⁵ é de base latina e compõe-se de vinte e três letras e quatro dígrafos, com a representação maiúscula e minúscula, na seguinte ordem:

A B S D E F G H I J D J L L H M N N H N O P K R T U V X T X Z

a b s d e f g h i j d j l l h m n n h n o p k r t u v x t x z

Rege-se pelo princípio fonológico que se traduz na relação biunívoca entre o fonema e o grafema, na medida que cada letra representa sistematicamente um fonema e vice-versa.

1.6.1 – A Instrumentalização Gráfica do Cabo-Verdiano em Diferentes Períodos

O primeiro texto é um poema de 1947, dedicado a Fernando Quejas.

Texto 1

“Ora qui bu bai, / Fernando Quejas, / cantano la di longe nôs terra! / Nôs terra, Fernando Quejas, / nôs mar de speranza, / nôs sol de quemâ, / nôs strela / ta cendê / ta pagâ, / sima odjo di namorado/ na sala di badjo, / nôs terra, Fernando Quejas, / alegria, tormento, miséria, / nôs morna, Fernando Quejas, / tud’isso, / tud’isso quê di nôs, / cantano el la di longi! / - Más longi na cantiga /

²⁵ Cf. Anexo.

*é más perto na coraçon...*²⁶

Note-se que a preposição *de* tem duas grafias neste poema e o advérbio *longe* também é escrito com *e* uma vez e outras com *i*.

O segundo, de 1987, é do pós-colóquio de Mindelo (1979).

Texto 2

“Rulóži sa ta markaba 15h12, kantu Palu di Jóža obi algen ta konko na si pórtá. Ku dór di reumatismu, ki ja juntaba na el, e´labanta di si furkija, undi e´staba stendedu ta sumara ténpu.

Konšedu na si rubera pa Papái-Grandi, Palu di Jóža pega na si astia y e´da rinkada pa jutu-l porta.

- Papái-Grandi! Papái-Grandi!...

*Es vós éra di si netiñu ki çigaba di skóla kel ora. (...)*²⁷

É de ressaltar que esta grafia é substancialmente diferente da que se apresentou no texto anterior. Não admira a sua rejeição pelas pessoas que estavam habituadas a lidar com a escrita de uma língua por meio de uma grafia que não impunha regras. Por isso, a sua consequente substituição já era previsível.

Texto 3

“Nôs nu ta asumi sin nôs stória Diputadu Cardoso. Pelu fatu ki nu ta asumi nôs stória ki nu ta asumi tanbi nôs independensia. Será ki nu debé dimarka di nôs independensia purki partidu PAICV luta pa independensia? Nôs tudu ké di negativu nu ta kondena, ma tudu ké di puzitivu nu ta silebra. Y purki nu ta silebra tudu ké di pusitivu ki oji nes Tribuna li N sa ta ben rendi ominajen a kes konbatenti di liberdadi ki luta pa independensia di Kabu Verdi.

Onti nu silebra 30º aniversariu di 25 di Abril. Vinti sinku di Abril ki kontisé purké konbatentis di liberdadi di pátria di Cabo Verde, di Guiné Bissau, di Angola, di São Tomé, di Moçambique partisipa nel. Nôs intervenson ten nomi

²⁶ Poema de Jorge Barbosa dedicado a Fernando Quejas em 1947.

²⁷ *Oju D´Agu*, Manuel Veiga, 1987.

di : “konbati fikundu, soldadu muribundu ». É un testu ki nu skrebi pur okazion di un 25 di Abril ki dja ten kuazi dôs dekada, mas ki ten tudu pirtinênsia di nu lê-l oji a partir dês Tribuna li...”

Este exemplo é um excerto da intervenção de um deputado na Reunião Plenária do dia 26 de Abril de 2004²⁸.

1.6.2 - O Período Pós-ALUPEC

Desde a aprovação do ALUPEC, a sua utilização tem sido adoptada por parte de escritores que optaram por esta grafia e por algumas pessoas que, individualmente, se dedicam à língua. Contudo, ainda hoje, entre aqueles que escrevem em língua cabo-verdiana há uma falta de consenso ou algum desrespeito pela regra que se achou conveniente convencionar para a escrita em língua cabo-verdiana, porque cada um escreve individualmente como melhor lhe apraz.

A 14 de Novembro de 2005, através da *Resolução nº48/2005*, o Governo aprovou as Linhas Estratégicas para a Afirmação e Valorização da Língua Cabo-verdiana. A mesma “enquadra-se no âmbito da estratégia da valorização da língua cabo-verdiana. Ela visa o estabelecimento progressivo de um estatuto de maior dignidade para a nossa língua materna. Situa-se ainda no âmbito da necessidade da construção progressiva de um real bilinguismo. O assumir, oficialmente, desse bilinguismo em construção, representa não só uma inadiável questão de reconhecimento cultural e antropológico, como também um posicionamento qualificado em prol da cidadania da língua cabo-verdiana²⁹”.

Ainda, a *Resolução* determina que:

- As instituições públicas do ensino superior e as escolas de formação de professores devem introduzir o ensino da língua cabo-verdiana, de forma autónoma;
- E essas mesmas instituições devem criar condições para atribuição de diplomas de bacharelato e de licenciatura em estudos cabo-verdianos,

²⁸ Cf. Actas da Reunião Plenária do dia 26 de Abril de 2004.

²⁹ Cf. B.O de Cabo Verde I série nº 46, 14 de Dezembro de 2005.

quer na área cultural, quer na linguística;

- O Instituto Superior de Educação (ISE) deve concluir, no decorrer do ano 2006, o processo de criação do Centro de Língua e Cultura Cabo-verdiana, com o objectivo prioritário de implementar a investigação da língua e cultura cabo-verdiana;
- O Instituto de Investigação e do Património Cultural (IIPC) deve aprofundar os conteúdos gramaticais, lexicográficos e sociolinguísticos no âmbito da língua cabo-verdiana;
- Na Administração Pública, na comunicação social, na literatura e nas artes, em geral, a utilização da língua cabo-verdiana faça-se livre;
- Nas aeronaves deve-se encorajar o uso da língua cabo-verdiana na variante em que o locutor/locutora é competente;
- O Ministério da Cultura deve incentivar a criação de prémios na área da investigação, da literatura, do teatro e da comunicação social;
- Os estrangeiros que se interessam pelo estudo ou pelo ensino da língua cabo-verdiana devem ser acarinhados e estimulados pelo Ministério da Cultura;
- Os filhos dos emigrantes cabo-verdianos devem poder contar com incentivos do Governo se, no intuito de uma maior integração, resolverem deslocar-se a Cabo Verde para a frequência de cursos no Centro de Língua e Cultura Cabo-Verdiana.

Apesar da publicação desta resolução, ainda em Janeiro de 2007, nada de concreto tinha sido feito para a implementação destas medidas aprovadas pelo Governo.

1.7 - As Primeiras Tentativas de Fixação da Língua Cabo-Verdiana

A problemática à volta do estudo da língua cabo-verdiana não é recente. Muito antes da independência nacional, em 1975, altura em que o crioulo deixa de ser censurado, houve quem tentasse propor uma gramática, um léxico para o seu ensino/estudo. Porém, o mais provável é que tenha faltado alguma vontade de prosseguir com as medidas e os estudos que tinham sido feitos.

O primeiro proponente cabo-verdiano para um alfabeto do cabo-verdiano é A. de Paula Brito.

Os primeiros trabalhos que se conhecem em língua cabo-verdiana, e numa tentativa de descrevê-la, datam pela ordem que se apresentam: de 1880, intitulado “*Os Dialectos Românicos ou Neo-Latinos na África, Ásia e América*” é de Adolfo Coelho onde se apresentam observações fonéticas, morfológicas e lexicográficas sobre o crioulo. Em 1886, Joaquim Botelho da Costa e Custódio José Duarte publicam “*O Crioulo de Cabo Verde: Breves Estudos sobre o Crioulo das Ilhas de Cabo Verde Oferecidos ao Dr. Hugo Schuchardt*”.

A primeira tentativa de gramática é da autoria de A. de Paula Brito de 1887, ainda da autoria de Cónego Teixeira uma “*Cartilha do Crioulo*” posterior a esta data. Napoleão Fernandes, em 1920, inicia o seu “*Léxico do Dialecto Crioulo de Cabo Verde*”, obra de publicação póstuma, em 1991; Pedro Cardoso escreveu “*Noções Elementares de Gramática – Fonética, Morfologia e Sintaxe*” em 1933; Luís Romano publica em 1970, um glossário integrado na obra “*Cabo Verde – Renascença de uma Civilização no Atlântico Médio*”. Obras de carácter científico vão surgindo a partir de 1957, com “*O Dialecto Crioulo de Cabo Verde*” de Baltasar Lopes da Silva, em 1961 é publicado o trabalho de Dulce Almada “*Cabo Verde – Contribuição para o Estudo do Dialecto Falado no seu Arquipélago*”. Daí, recomençaria uma nova fase de instrumentalização a partir da independência, iniciada pelo Colóquio de 1979.

1.8 - A Oficialização da Língua Cabo-Verdiana

A Constituição da República de Cabo Verde, no seu artigo 9º, nº 2, determina que “O Estado promove as condições para a oficialização da língua cabo-verdiana, em paridade com a língua portuguesa”.

O programa do Governo desta VI Legislatura diz, em matéria da política linguística: “No domínio da língua, o Governo aprofundará a política de promoção e de valorização do crioulo língua cabo-verdiana tendo em vista a sua oficialização. Em concomitância, tomará igualmente medidas no sentido de fazer com que o país caminhe, progressivamente para um bilinguismo assumido. O Governo ainda promete que antes do fim desta Legislatura e

tendo constituído um consenso alargado para a revisão constitucional, deverá apresentar à Assembleia Nacional a proposta da oficialização da língua cabo-verdiana”³⁰.

Sobre a oficialização da língua cabo-verdiana muitos são aqueles que ainda levantam algumas barreiras. No entanto, acredita-se que as maiores dificuldades são levantadas no seio dos políticos, devido ao seu cepticismo.

Entretanto, na edição nº 720 de 1 de Julho de 2005, pág. 8, mês e ano em que estava prevista a oficialização da língua cabo-verdiana, o jornal “*A Semana*”, publicou acerca desta matéria que “a oficialização do crioulo, em igualdade com o português, está longe de ser consensual entre os cabo-verdianos. Isto apesar do número dos defensores dessa oficialização ser ligeiramente superior em relação ao daqueles que têm opinião contrária. Isto é, quando questionados sobre o assunto, 51% afirmam-se favoráveis à oficialização.

A maior adesão à oficialização da língua cabo-verdiana verifica-se na Praia (69%) e no interior de Santiago (60%) e a menor em Santo Antão (20%) e S. Vicente (26%). No Fogo a adesão é de 56%. “Estes números”, segundo o Afrobarómetro, “são reveladores da necessidade de um debate nacional sobre esta questão” ou então de um melhor esclarecimento do que se pretende realmente com essa medida”. De acordo com o artigo e durante as entrevistas que fizemos, pudemos inferir que a opinião das pessoas é irreflectida ou depende de um conceito de oficialização como o de erradicação da língua portuguesa de Cabo Verde. Falta uma clarificação do conceito a nível nacional, o que abrangeria todos os estratos sociais.

A questão da oficialização da língua cabo-verdiana acabou por ser personalizada e atribuída à pessoa do Sr. Ministro da Cultura, Dr. Manuel Veiga, que por ironia é linguista e um dos maiores defensores da língua cabo-verdiana. Como ainda não é possível fazer com que aqueles que têm alguma voz entendam que não é possível que cada um escolha a variante que quer usar ou adoptar, a grafia que melhor lhe convém, ou trabalhá-la na proporção que lhe aprouver, então a oficialização é uma grande utopia. É uma grande utopia porque apenas os que podem abordar a questão publicamente estão em

³⁰ www.governo.cv (Página Oficial do Governo da República de Cabo Verde).

condições de manipular as informações e opinar a seu respeito. Era preciso que todos passassem por uma escola de fonética, fonologia ou linguística para que a decisão fosse unânime ou que Cabo Verde fosse só a cidade da Praia ou do Mindelo. Talvez, pela intervenção que se segue se possa perceber tamanha indecisão “há que, intransigentemente, respeitar as suas variantes. O crioulo é o acervo de todos os cabo-verdianos, é a matriz comum da nossa identidade; é o elo de união e da cultura de todos os cabo-verdianos. Nele batem todos os corações, na mesma sintonia”³¹. Por isso, cada um defende a sua variante e continua com ela.

O linguista cabo-verdiano e professor catedrático na Universidade de Massachusetts, Dr. Donaldo Macedo, questionado sobre a resistência à oficialização do crioulo afirmou que “a resistência vem principalmente da geração pré-independência e particularmente da classe intelectual que, até certo ponto foi marcada pela ideologia colonialista...”³².

Segundo David Hopffer Almada, são várias as razões que geralmente se apresentam contra a oficialização do crioulo: “uma delas: alega-se, reside no facto de o crioulo, como língua, ainda não se encontrar tecnicamente organizado, não ter uma escrita própria, uma gramática e um substrato que lhe permitam ser uma verdadeira língua de comunicação, o que impediria as pessoas de a utilizarem, ao menos, por escrito” Almada (2006:17).

Ainda, de acordo com o mesmo autor, quando não tinha regras escritas, nem gramática, isso nunca foi motivo de impedimento aos nossos trovadores, compositores, poetas e escritores de sempre se tivessem feito compreender, oralmente e por escrito, em crioulo. Pois, Pedro Cardoso, B. Léza, Ano Nobo, T. V. da Silva, Kaká Barbosa, Zezé di Nha Reinalda, Norberto Tavares, Tito Paris, entre muitos outros, todos se exprimiram em crioulo, escrevendo em crioulo, e nunca nenhum cabo-verdiano se lembrou de dizer que não sabia ler ou compreender o que eles escreviam ou diziam.

A “oficialização será um simples reconhecimento do direito de todos os cabo-verdianos se exprimirem (oralmente e por escrito) em crioulo. Isso não significará que, se as pessoas quiserem continuar a exprimir-se em português (a outra língua oficial), não o possam fazer. Simplesmente, dar-se-á liberdade a

³¹ André Melo Andrade, *A Semana*, ed. nº 725, p.6 de 09/09/2005.

³² “*A Semana*”, ed.738, pp. 2-3 de 09/12/2005.

cada um para utilizar, conforme entender e souber, o “crioulo” ou o “português”. E deixar-se-á de “torturar” as pessoas, “obrigando-as” a terem que falar português, mesmo quando, francamente, não o dominam nem se sentem à vontade para o fazer, como tantas vezes acontece, sobretudo nas cerimónias e actos públicos e oficiais!”³³.

A discussão³⁴, o anseio e rejeição que se prendem com a questão da oficialização da língua cabo-verdiana são derivadas de vários factores. Para Tomé Varela, a hesitação por parte dos políticos, em particular, está relacionada com o peso da alienação que paira sobre os cabo-verdianos mas, muitos defendem uma posição meramente afectiva, outros afectiva e linguística “a sua oficialização e consequente ensino, permitir-nos-á ler e escrever as nossas emoções, os nossos sentimentos, as nossas saudades e alegrias, tristezas e angústias e dor, duma maneira mais peculiar. Além disso, para não falar das múltiplas vantagens que a sua oficialização acarreta, o ensinar a língua que mais se fala no país, em detrimento da que existe oficialmente aprovada, às crianças já na sua fase primária dos seus estudos, tem a poderosa vantagem de lhes potenciar melhor as suas capacidades e facilitará melhores aprendizagens de outras línguas estrangeiras e matérias de outras áreas de estudo e interesse, e consequentemente uma boa proeza em língua portuguesa...”³⁵. Como alguém se lembrou de propor, esta situação teria que ser referendada para que a sua resolução fosse mais breve.

Em discussão, em 1999, na Assembleia Nacional, regista-se um excerto de uma intervenção de Eutrópio Lima quanto a esta questão: “...não se deveria perder esta oportunidade de tomar a decisão corajosa, de ordem histórica, entendendo-se sempre que, a aplicação prática vai ter que se pautar por medidas inteligentes. E a não ser agora, perguntaríamos, quando é que estariam reunidos todos os elementos para a corajosa decisão política. Daqui a quanto tempo? Daqui a quantas décadas? Daqui a quantos séculos? Portanto, pensamos que se trata de uma questão de fundo, para cuja configuração apelamos a esta Magna Assembleia.” E em resposta, a intervenção da Deputada Ondina Ferreira: “Eu tenho que confessar que esta proposta é

³³ David Hopffer Almada, *Pela cultura e pela Identidade – Em defesa da Cabo-verdianidade*, IBNL, Praia, 2006.

³⁴ Cf. Anexo V

³⁵ www.vozdipovo-online.com.

historicamente tentadora, altamente sedutora, para não dizer fascinante, Sr. Deputado. Mas só que tem elevados custos. Eu já me contentaria, neste momento, com o nº 2 do artigo: “*O Estado promove as condições para a oficialização da língua materna cabo-verdiana em paridade com a língua portuguesa*”³⁶. Porque nós não vamos colocar na nossa Constituição que as duas línguas são oficiais para depois não levarmos isso avante.

Isso tem custos elevados, vai introduzir mecanismos de perturbação que confesso, sinto-me impotente para entrar neste tipo de conflito neste momento, vai introduzir momentos de perturbação a nível do ensino. Aliás, há experiências defraudadas por uma precipitação. (...) O estado deve comprometer-se a criar as tais condições para a paridade, para a oficialização...”³⁷.

Para os políticos é necessário criar todas as condições, prever todas as falhas, ter recursos materiais ilimitados para se poder avançar.

1.8.1 - A Variante de Santiago ou de S. Vicente?

Além da oficialização em si, há uma outra questão bem mais complexa que se prende com as variações da língua cabo-verdiana de ilha para ilha e dentro de cada ilha. As variações, não só pela descontinuidade territorial, mas também pela história dos grupos que estiveram envolvidos na colonização das diversas ilhas, o factor tempo, influem, em grande parte, no surgimento de uma discordância total quanto à variante que deve servir de paradigma na questão de oficialização e padronização.

A disputa está centrada entre as ilhas de S.Vicente e Santiago, ou pelas respectivas variantes. Entretanto, esta prende-se com questões de bairrismo, desconhecimento das questões linguísticas ou apenas por uma questão meramente política.

É do conhecimento geral que a história do arquipélago de Cabo Verde e do seu povo começa na ilha de Santiago, sendo a primeira a ser descoberta e

³⁶ Artigo 8º, ponto nº 2 da *Constituição da República da Cabo Verde*.

³⁷ Acta de Sessões da Assembleia Nacional: Reunião Plenária de 20 de Julho de 1999, pp. 49-50 (Cf. Anexo).

habitada, e, a mais negra em termos culturais, por possuir um menor grau de mestiçagem, relativamente às outras ilhas. Sendo assim, toda a formação da língua cabo-verdiana começa na ilha de Santiago, considerada o berço da civilização cabo-verdiana, não só pela história que lhe concede a primazia na colonização das ilhas pelos portugueses, como também pelo seu posicionamento político.

Entretanto, a língua cabo-verdiana já se teria formado no século passado e os que vinham da metrópole já a utilizavam, ao fim de algum tempo, para comunicarem, acabando até por torná-la sua, o que demonstra, claramente, a consolidação inequívoca de uma identidade própria.

Além disso, segundo Danny Spínola, um outro elemento importantíssimo que demarca a ilha de Santiago na sua posição de berço da nacionalidade cabo-verdiana, é a sua intensa vida quotidiana já no século passado, marcada por uma rica actividade cultural, intelectual e de diversão, tendo então a Praia vários grupos teatrais que levaram à construção do teatro *D. Maria Pia* na cidade da Praia, em 1863 e que viria a adoptar o nome de *Teatro Africano*, o qual foi o primeiro e único teatro do arquipélago. Da mesma forma, são assinalados vários grupos musicais que animavam os bailes na capital, ou mesmo o facto da fundação, na Praia, da primeira imprensa cabo-verdiana, em 1853, que funcionava como gabinete de leitura, tendo a actividade jornalística sido iniciada em 1842, da qual se tem notícia de que foram publicados nove jornais na ilha, entre 1877 e 1889.

Tudo isso funciona como prova irrefutável de que a nação cabo-verdiana já estava consolidada na ilha de Santiago muito tempo antes da povoação de S.Vicente³⁸ e da existência da Vila de Mindelo, que só passaria a cidade em 1879.

Entretanto, é por razões históricas que a variante que deve servir de padrão é a de Santiago.

De acordo com Nicolas Abrial (1996), “O crioulo de Santiago, permite compreender facilmente as falas da maior parte das demais ilhas, com

³⁸ Em 1838 os ingleses, após um pacto com Portugal, instalaram um depósito de carvão para o reabastecimento de navios em rotas atlânticas, criando as bases para o povoamento da ilha de S. Vicente. Nessa altura, o crioulo já era uma língua em franco desenvolvimento. E em 1887, algumas décadas mais tarde, António de Paula Brito apresentava uma proposta de gramática para o crioulo (Cf. Anexo).

excepção talvez das zonas rurais de Santo Antão³⁹.

A nível de estrutura de superfície, a língua cabo-verdiana actualiza-se de forma diferente, de ilha para ilha. Entretanto, por causa da intercompreensão entre as ilhas, estudos demonstram que, a nível de estrutura profunda, existe um único crioulo, o qual se actualiza em diferentes variantes dialectais.

O caso cabo-verdiano é semelhante ao português. Nas situações em que se acredita não haver compreensão total, o viável será a utilização de legendas, quando se trata da comunicação social.

Além da variação de ilha para ilha, há variações dentro da mesma ilha. Por isso, a variante que se usa na Praia não é a que se usa em Assomada, nem esta é a que se usa nos Engenhos, facto que leva muita gente a concluir que em Cabo Verde não há língua, mas sim línguas.

O que não se tem em conta é que o próprio português tem variantes. A maneira de falar dos Açores, Madeira, Algarve, Trás-os-Montes e Lisboa é diferente. E mesmo assim, não se fala em várias línguas portuguesas. Da mesma forma é a língua cabo-verdiana. As alegações no que se referem à estandardização rebatem contra o uso de várias gramáticas, dicionários. A LCV tem uma única gramática, apesar das suas variantes.

Alguns estudiosos consideram a utilização da variante de Santiago a mais indicada. Para Baltasar Lopes⁴⁰ “se comparamos os falares crioulos de Barlavento com os de Sotavento, verificamos logo que naqueles se operou um desgaste fonético, devido à queda de vogais átonas, que não se verifica nestes, ou neles ocorre em escala muito menor (...). Desta situação resultam em Barlavento encontros ásperos de consoantes, cuja representação gráfica se torna difícil e exige um emprego anormal de apóstrofo quando se pretende que a ortografia se não afaste demasiadamente dos moldes e contenha um mínimo de indicação etimológica.

A dificuldade ortográfica é visível nos escritores em crioulo de Barlavento, e isto sem falar na falta de musicalidade de tais encontros de consoantes.

O crioulo de Sotavento conservou o vocalismo dos étimos, o que

³⁹ Nicolas Abrial, *Lexique Créole-Français*, Praia, 1996.

⁴⁰ Era natural de S.Nicolau, ilha do grupo de Barlavento.

assegura mais harmonia à palavra e à frase...⁴¹”

Ainda, o professor José Gonçalves, acerca do assunto, refere: “a meu ver, a opção lógica deve ser a variante de Sotavento, pois ela é a mais esclarecida graficamente. A variante de Barlavento ainda que mais evoluída semanticamente, resulta difícil à compreensão comum por falta de vogais. Contudo, podemos aproveitar imensamente as palavras técnicas existentes naquele dialecto. O escrever Sotaventês, pelo contrário, é o de menor evolução fonética e representa um viver menos evoluído tecnicamente e, também, aproxima-se mais do português reinol. Sugiro, portanto, que sistematizemos a ortografia de sotavento, enriquecendo-a ao mesmo tempo com a semântica barlaventense”⁴².

1.9 - A Origem do Crioulo

A tentativa de explicar a origem do Crioulo⁴³ de Cabo Verde passa por diversas teorias. No entanto, partindo do pressuposto que o arquipélago era desabitado, na altura da sua descoberta, existem três hipóteses para a sua formação.

Alguns autores defendem que a sua formação ocorreu na costa atlântica africana, e só depois se deu a sua transferência para o arquipélago; outros consideram que o Ccv teve origem em Santiago, e só depois terá sido levado para o continente; e existem ainda outros autores que referem o desenvolvimento simultâneo de um crioulo cabo-verdiano-guineense nas duas regiões: em Cabo Verde e na costa africana. No entanto, a segunda hipótese é a que parece reunir maior consenso entre os estudiosos.

O povoamento do arquipélago de Cabo Verde foi assinalado por brancos, mouros, negros e mestiços porque quando o colonizador chegou à

⁴¹ Cf. Prefácio de *Aventura Crioula* de Manuel Ferreira.

⁴² Cf. Revista *Morabeza*, nº 13, p.8, Maio de 1976.

⁴³ Existem três tipos de definições e caracterizações de crioulo: 1) um sistema linguístico misto (o contacto de dois ou mais sistemas linguísticos originou um novo sistema que resulta da interpenetração dos anteriores); 2) um sistema linguístico que teve na sua origem um pidjin e é língua materna de uma comunidade; 3) um sistema linguístico que surge devido à capacidade natural que o ser humano tem de superar a transmissão imperfeita de uma língua e de desenvolver um sistema deficitário, transformando-o noutro mais complexo que satisfaça as diversas situações de comunicação (hipótese do bioprograma de Derek Bickerton (1984)).

primeira ilha não encontrou: “Nem homens nus/ nem mulheres nuas/ espreitando/ inocentes e medrosos atrás da vegetação.../ Havia somente/as aves de rapina/de garras afiadas/as aves marítimas/de voo largo/as aves canoras/assobiando inéditas melodias. / E a vegetação cujas sementes vieram presas/nas asas arrastadas para cá/pelas fúrias dos temporais⁴⁴”. Assim, devido à ausência total de nativos em todas as ilhas o colonizador lançou mão de um grupo heterogêneo para povoar a primeira ilha.

Em 1462, início do povoamento, a Ribeira Grande recebia os primeiros colonos europeus, entre os quais alguns espanhóis e famílias do Reino, de apelido Dias, Fernandes, etc. O donatário Noli distribuiu-lhes terras e escravos, e começaram a tentar-se várias culturas, com sementes importadas do Reino e outros pontos, dos quais o algodão foi a que se anunciou mais lucrativa e se tornou mais tarde a principal exportação. Às duas capitânicas chegavam da Guiné, carregadas de escravos, muitas caravelas, que para o regresso a Lisboa carregavam algodão e outros produtos nativos.

Entretanto, para se estabelecer contacto, o branco falava português e os escravos, como desconheciam por completo a língua do colono e eram originários de etnias diferentes e falantes de línguas diversas e não sendo capazes de reproduzir o que ouviam, usavam todos os recursos possíveis para comunicar.

Porque, ao branco, o que mais lhe interessava era o sucesso da sua missão, não se preocupava com a gramática ou as deturpações da língua provocadas pelo negro e, naturalmente, aceitava o que vinha da boca deste, e para interagir com o negro repetia exactamente o que ouvia. E desta confluência de diversas línguas africanas e o português, nasceu o crioulo. Daí a referência de António Carreira à formação, nas ilhas de Cabo Verde, de um crioulo da confluência de várias línguas africanas e do português, embora essa não tenha sido a língua cabo-verdiana propriamente, mas uma espécie de proto-crioulo que cumpria as funções de estabelecer a comunicação entre brancos e negros e entre elementos negros que eram provenientes de diferentes etnias e grupos linguísticos que não possuíam um código comum que lhes permitisse a comunicação.

⁴⁴ Poema de Jorge Barbosa.

Segundo Herculano de Carvalho houve três fases bem distintas na evolução do crioulo de Cabo verde: A primeira que corresponde ao *pidgin*⁴⁵, a fase do primeiro contacto entre os diferentes grupos de língua e cultura bem distintas que com poucos recursos gramaticais, sem uma estrutura fixa e com uma sintaxe muito incipiente, servia de instrumento de comunicação entre elementos em presença. A segunda fase corresponde ao proto-crioulo, fase em que o contacto entre os dois grupos humanos em presença mais ou menos prolongado permitiu a criação de uma base sintáctica, recursos gramaticais e lexicais mais desenvolvidos que o pidgin. E a terceira fase o crioulo propriamente dito que, segundo o mesmo autor, é já uma língua com estabilidade estrutural, com recursos lexicais e gramaticais próprios e assente numa base sintáctica⁴⁶.

Entre outras teorias sobre o surgimento do crioulo, existe uma que até aventa a hipótese do crioulo de Cabo Verde ter sido transportado dos rios da Guiné para a ilha de Santiago. Como existe, ainda, uma outra que sustenta que os crioulos em geral e o de Cabo Verde em particular surgiram de um pidjin de base lusitana datado do século XVI, introduzido em África por intermédio dos *lançados* que praticavam comércio nos rios e portos africanos.

Há, ainda, várias outras teorias sobre a origem dos crioulos e entre elas estão: a **Eurogénese**, a **Afrogénese**, a **Neurogénese**, e a **Sociogénese**.

A **Eurogénese** – a mesma data do século XIX, tem como precursor Francisco Adolfo Coelho e tem por base a simplificação da estrutura da língua europeia-mãe, cuja complexidade, para alguns defensores desta teoria, ultrapassa a capacidade analítica dos negros;

A **Afrogénese** – enquanto a eurogénese situa a origem dos crioulos preponderantemente no matrilecto europeu, a afrogénese situa-a, fundamentalmente, no matrilecto africano. Esta escola é também do século XIX e o seu precursor é Lucien Adam;

⁴⁵ Pidjin- uma língua que se desenvolve como uma língua de contacto quando grupos de pessoas que falam línguas diferentes tentam se comunicar umas com as outras. Por ex.: quando negociantes estrangeiros tentam se comunicar com populações locais ou grupos de trabalhadores com background linguístico diferente do seu. (Richards et al.(1985:277).

⁴⁶ Cf. Carvalho, 1966.

A **Neurogénese** – também chamada universalista, é baseada na doutrina da “gramática inata” de Chomsky e no “bioprogram” de Derek Bickerton, onde a capacidade da linguagem é inata no homem e

A **Sociogénese** – a que reúne mais consenso e é uma teoria que se baseia no contacto entre as várias línguas em presença, numa dialéctica que se impõe à realidade de sobrevivência.

Contudo, sendo o crioulo uma língua de formação rápida, criada pela necessidade de expressão e comunicação plena entre indivíduos que se encontram inseridos em contextos multilingues relativamente estáveis, como foi o caso de Cabo Verde, a formação do crioulo neste arquipélago não fugiu a esta regra.

O crioulo de Cabo Verde, por ser de base portuguesa, uma vez que o seu léxico é, na sua maioria, de origem portuguesa tem fortes influências do substrato português, embora seja uma língua diferenciada e autónoma, como todos os crioulos.

Da sua situação anterior à formação do crioulo, reza a história que Cabo Verde era um arquipélago deserto, constituído por dez ilhas, das quais apenas nove vieram a ser povoadas, embora em épocas distintas. A primeira a ser povoada, logo a seguir à descoberta em 1462, é Santiago, a maior e a actual sede política; de seguida a ilha do Fogo e mais tarde a da Brava. As ilhas de Santo Antão e S. Nicolau foram povoadas com pessoas de Santiago e do Fogo logo no século XVII e de S. Vicente em finais do século XVIII. O modo como foram povoadas as diferentes ilhas e a própria distância temporal fizeram com que existisse uma variação dialectal acentuada, nomeadamente entre as ilhas de Santiago e de S.Vicente⁴⁷.

Entretanto, com a colonização, o contacto entre as diferentes línguas em presença, sobretudo na ilha de Santiago, foi crucial para a instalação dos pilares de uma língua nova onde a língua do dominador teve que se acomodar, em muitos casos, com aquilo que os dominados podiam produzir circunstancialmente em língua portuguesa.

Segundo Rodrigo de Sá Nogueira⁴⁸, nos crioulos de Cabo Verde o que existe do português é fundamentalmente quase só o léxico: a fonética, a

⁴⁷ Cf. *História Geral de Cabo Verde*, Vol. I (1991) e Vol. II (1995).

⁴⁸ Cf. Prólogo do *Dialecto Crioulo de Cabo Verde*, Baltasar Lopes.

morfologia, a semântica e a sintaxe sofreram desvios e mutilações substanciais, em grande parte de harmonia com os factos da língua ou línguas dos negros.

1.9.1 - A Evolução do Crioulo

O crioulo de Cabo Verde, depois da sua formação, apenas manteve contacto com o português, pois os escravos, estando privados do contacto com os da mesma etnia no mesmo espaço linguístico, acabaram por deixar perecer as suas línguas matriciais, ficando, assim, Cabo Verde com apenas duas línguas: o crioulo, actualmente língua materna e nacional e o português, língua oficial.

Após um percurso histórico, que ainda hoje motiva desacordo entre os teóricos que estudam este fenómeno linguístico, a língua cabo-verdiana encontra-se num estágio bastante mais avançado e é um elemento decisivo na descrição da situação linguística do país.

É, portanto, esta língua que está em contacto permanente com o português, a única língua europeia com a qual manteve contacto desde o século XV, até hoje. Da mesma forma que o português sofreu transformações ao longo dessa convivência, o crioulo também se foi alterando com o tempo e pode-se falar em três níveis ou registos do crioulo: o leve (acrolecto)⁴⁹, o médio (mesolecto) e o fundo (basilecto).

O crioulo leve ou o acrolecto é falado por pessoas de nível cultural elevado e que estão em contacto permanente com o português, transportando, assim, para o crioulo, termos e formas próprias do português, com as quais estão familiarizadas e que dominam. É, portanto, no seio deste grupo que o crioulo sofre alguma deturpação.

As realizações que se seguem dão-nos uma visão mais concreta dos factos:

⁴⁹ Estes termos, *basilecto*, *mesolecto* e *acrolecto*, são definidos por Veiga (1996) em função das influências que o português exerce sobre o crioulo falado nas ilhas de Cabo Verde. Recorde-se que o crioulo de Cabo Verde, para além das questões geográficas que estão na base da sua variação, se estratifica também em função do nível de escolaridade dos seus falantes.

Quadro I

Variante de Santiago	Português
<i>Si N stivesse pronta N ta saiba agora</i>	Se estivesse pronta saía agora

Na língua cabo-verdiana não existe o modo conjuntivo, não se faz a concordância em género, salvo em casos excepcionais, como: *baka branca* (vaca branca), *mudjer preta* (mulher preta) e o advérbio de tempo *agora* corresponde, em crioulo, a *gósi li*. Por isso, esta formulação é muito próxima do português e revela uma grande familiaridade com o mesmo.

O crioulo médio (mesolecto) é também uma variante mais próxima do português devido à concentração dos seus falantes nos centros urbanos, onde a comunicação social, a imprensa e as actividades culturais aproximam mais as pessoas da língua oficial e afastam-nas ou fazem-nas desligar-se das expressões genuínas que tendencialmente se preservam nos meios mais afastados da urbanidade.

Assim, atentemos para o seguinte exemplo:

Quadro II

Variante de Santiago	Português
<i>Oji N sta txeu cansada</i>	Hoje estou muito cansada

No caso acima apontado, encontramos o advérbio *hoje*, já aportuguesado, a concordância entre o sujeito e o adjectivo, a tradução literal de *muito* para o crioulo, *txeu*.

O crioulo fundo ou o basilecto é aquele que se encontra no interior das ilhas, sobretudo a de Santiago, onde nasceu o crioulo. É o que preserva a identidade do crioulo, nas suas expressões mais genuínas, que tendencialmente só os mais velhos preservam, uma vez que os jovens, devido ao contacto com os meios audiovisuais, têm transportado para o crioulo vários neologismos.

Se tomarmos as frases anteriormente utilizadas, teremos os seguintes enunciados na variante basilectal:

Quadro III

Variante de Santiago
<i>Si dja-m dizanbarasaba N ta daba rincada gósi li</i>
<i>Oxi N sta ku korpu kebradu</i>

Os exemplos acima apontados, na variante basilectal, são consideravelmente mais expressivos e profundos, e afastam-se mais da estrutura do português.

Presentemente, o crioulo de Cabo Verde começa a entrar numa outra fase que é a descrioulização, não só urbana, mas também nos meios rurais. É apenas entre os indivíduos de idade mais avançada e mais resistentes à mudança, ou no seio da comunidade emigrante radicada na diáspora que é possível encontrar intactas as estruturas da língua cabo-verdiana.

1.10 - A Dicotomia Crioulo/ Português

A independência política trouxe novas formas de pensar e de se relacionar com a língua cabo-verdiana. Entretanto, a situação linguística que prevalece no seio da sociedade cabo-verdiana é de diglossia: por um lado, uma língua materna não escrita, não valorizada socialmente, falada pela totalidade da população, exclusiva de uma maioria esmagadora dessa mesma população, suporte privilegiado da identidade nacional, a língua cabo-verdiana ou o crioulo cabo-verdiano; por outro, uma língua que apenas uma minoria pode utilizar (e, sobretudo, escrever) correctamente, o português, língua oficial, dos domínios geradores de prestígio⁵⁰.

1.10.1 - O Lugar da Língua Cabo-Verdiana

O crioulo cabo-verdiano ou a língua cabo-verdiana nunca funcionou

⁵⁰ Grupo para a Padronização do Alfabeto, pp-52-53.

como a língua dominada no seu território.

Porém, quando falamos do lugar da língua cabo-verdiana não queremos que o português seja marginalizado, nem podemos sequer pensar nessa possibilidade. O cabo-verdiano é o que é pela sua cultura, pela sua história que se fez através dessas duas línguas. Sem as duas deixaria de ser o que é.

Torna-se necessário a criação de um espaço para que a língua materna chegue ao lugar de destaque e honra que ocupa o português. O lugar que a língua materna deve almejar é o de uma língua que permita um bilinguismo funcional em todo o arquipélago, pelo menos no seio da nova geração. Aos jovens que já foram alfabetizados na língua portuguesa, cabe procurar, através de um estudo pessoal, ganhar a sua maturidade linguística a nível da língua materna.

O que é preciso mudar é a condição de um estudante que supostamente vive num contexto bilingue, mas que possui domínio apenas de uma das línguas. O que se tem mostrado uma tarefa difícil é convencer tanto os políticos, como aqueles que têm alguma palavra na sociedade cabo-verdiana, que a solução está no ensino da língua materna da mesma forma que se ensina a língua segunda. As duas línguas devem ocupar o mesmo patamar. Excepcionalmente, nas relações com o exterior, e por razões de ordem linguística, deve-se continuar a assegurar a comunicação na língua portuguesa.

Conclusão

A LCV ao longo do seu percurso de vida que envolve a sua génese, todo o processo de maturação, passando pelas tentativas de fixação que foram acompanhadas de ostracismo, displicência, fez uma história que apesar de pouco conhecida ou ignorada acaba por acalentar os ânimos das pessoas mais afectas à questão linguística de Cabo Verde. Tanto pelos estudos desenvolvidos, como pela sua utilização a nível literário, como a nível da comunicação social, pelas tentativas de sua standardização é evidente que é uma língua com uma história de vida que merece atenção e um tratamento diferenciado.

Capítulo II

2. A SITUAÇÃO LINGUÍSTICA DE CABO VERDE

A coexistência pacífica entre o português e a língua cabo-verdiana suscita alguma confusão em relação à situação linguística no arquipélago.

Dependendo do conceito de bilinguismo e diglossia abordados por diversos teóricos, de forma mais ou menos divergente, pode-se, até, chegar à conclusão que o país é bilingue, apesar da assimetria.

No entanto, estes fenómenos podem ser analisados numa perspectiva histórica e de acordo com a influência que as duas línguas exercem, uma sobre a outra.

2.1 - A Coexistência Linguística

A coabitação entre a língua cabo-verdiana e a língua portuguesa é pacífica. As duas moldam, embora de forma diferente, toda a história do povo cabo-verdiano. Como suporte principal de comunicação e veículo cultural, auferem ambas o estatuto de património cultural, hoje comumente aceite.

A forma como as duas línguas se interpenetram nas funções uma da outra está na origem de alguma confusão quanto à situação linguística do arquipélago.

Como afirma Carreira (1982), o português que se falava nas ilhas de Cabo Verde era *corrompido*, com lesões múltiplas na boca dos nativos, que contavam com a passividade dos portugueses que para lá iam, pois, reforça o autor, passaram em muitos casos a usar o *dialecto cabo-verdiano*, língua essa

que achavam que não tinha nem regra gramatical nem sintaxe. Acontece que o português, a par do crioulo, embora com as suas variações diatópicas, nunca deixou de ser falado nas ilhas.

Assim, a situação linguística do país, apesar de defendida como sendo diglósica, por um grupo, e por outro de bilingue, carece ainda de algum consenso.

O próprio conceito de bilinguismo não é usado de forma constante por investigadores e teóricos. As definições variam consideravelmente. MacNamara (1967), por exemplo, define os bilingues como aqueles que possuem pelo menos uma das capacidades (skills) linguísticas, mesmo em grau mínimo, em L2. Mas de um modo geral, os bilingues têm sido definidos como aqueles que revelam completo domínio de duas línguas diferentes sem interferência dos dois processos linguísticos (Oestreicher, 1974) ou que têm controlo semelhante ao do nativo em duas ou mais línguas (Bloomfield, 1973)⁵¹.

Para alguns, o bilingue é também o aluno principiante na aprendizagem de uma LE.

No entanto, seja qual for a definição sustentada, este fenómeno é desejável quando não se constrói em bases traumatizantes para o aprendente.

O bilinguismo é desejável nos casos em que a L1 e L2 têm o mesmo peso social e quando não há risco de nenhuma das duas ser preterida.

A situação real de Cabo Verde, de acordo com Almada (1998), é de diglossia. É-o porque todos os cabo-verdianos são proficientes a nível do oral na sua língua materna, mas grande parte não o é em português. Para se falar num real bilinguismo todos teriam que ser, necessariamente, proficientes tanto em língua portuguesa como em língua cabo-verdiana, nas quatro capacidades: **produção** oral e escrita e **compreensão** oral e escrita⁵². Apenas uma parte ínfima da população detém essas quatro capacidades nas duas línguas. Contudo, todos são capazes de compreender o português, mesmo os analfabetos.

⁵¹ Apud, Flávia Vieira (1998).

⁵² Cf. *QECR*.

Segundo Veiga, o bilinguismo⁵³ está presente apenas numa franja muito reduzida da sociedade cabo-verdiana – a elite – e ressalva que, mesmo neste caso, o seu bilinguismo é sobretudo oral, na medida em que poucos letrados escrevem em crioulo. Acrescenta, ainda, que nas situações em que a comunicação deve ser eficaz e imediata, como nas campanhas eleitorais, nas ocasiões de catástrofe e em vários *spots* publicitários a mais valia do Ccv é comumente reconhecida; em todos os géneros musicais do país, a língua veicular e suporte cultural é sobretudo o Ccv, e isto tanto na morna, na coladeira, no batuque ou no funaná e quase todas as tradições culturais estão moldadas no Ccv.

No entanto, esta afirmação de Veiga (2004:99) pode clarificar melhor a falta de consenso na caracterização da situação linguística cabo-verdiana: “à primeira vista, pode parecer que o que caracteriza a nossa paisagem linguística é o bilinguismo”. E “Seria, de facto, uma oportunidade ímpar de desenvolvimento se assim fosse”. Porém, “apesar de sermos diglóticos, não somos bilingues, na verdadeira acepção da palavra. É que o bilinguismo real exige o domínio efectivo, por parte da comunidade, de dois sistemas linguísticos em presença e a existência de um estatuto oficial equiparado; ele pressupõe ainda a faculdade desses dois sistemas desempenharem todas as funções linguísticas e com igual prestígio, em todos os domínios e níveis de comunicação”. Realmente é o que falta para que Cabo Verde seja um país bilingue.

Em Cabo Verde a língua portuguesa é a oficial, da comunicação social, das relações internacionais, do ensino, das situações formais. E a língua cabo-

⁵³ A definição de bilinguismo formulada por Bernard Pottier (1973). Ele afirma que em sentido estrito, bilinguismo designa a situação de um indivíduo ser capaz de manejar duas línguas de *status* idêntico com igual facilidade. E, sendo bilinguismo a circunstância linguística a que são submetidos falantes obrigados à necessidade de utilizar duas línguas distintas, de idêntico nível sócio-cultural, conforme a situação que se lhes apresente, opõe-se ao conceito de diglossia, formulado em 1959 por Ferguson que definia diglossia como situação relativamente estável de língua na qual, em acréscimo aos dialectos primários da língua (que podem incluir um padrão ou padrões regionais), há uma variedade superposta, uma de mais prestígio. Este ponto de vista sobre bilinguismo e diglossia coincide com o defendido por Manuel Veiga (1996) que defende, para o seu surgimento factores como funcionalidade. Aquilo a que ele chama de função é a possibilidade de o falante usar a variedade linguística própria, na hora e na situação adequadas. Nas situações formais, a variedade superposta; nas informais a coloquial ou de menor *status*.

verdiana é a nacional e materna, do quotidiano, das situações informais, “a língua do coração”, dos afectos.

Apesar de tudo o que possa ser dito sobre a situação linguística e da falta de consenso nesta matéria, é natural que, por ser o português a única língua ensinada oficialmente no país, ocupe o lugar de destaque nas situações formais.

Entretanto, a língua cabo-verdiana é ensinada no país e com sucesso, não aos cabo-verdianos, mas a estrangeiros, sobretudo americanos que integram *O Corpo da Paz* e vão em missão de serviço tanto para a área de ensino, como para a área de desenvolvimento comunitário, desde 1988.

Entre 1987 e 1992, houve uma experiência-piloto de alfabetização bilingue de adultos, para a qual foram produzidos manuais e outros materiais didácticos em crioulo, porém não houve continuidade.

Contrariando as recomendações da UNESCO no sentido de pôr em prática o direito de todo o ser humano de aprender na sua língua materna, continua-se a ensinar apenas o português no arquipélago.

2.2 - As Variantes da Língua Cabo-Verdiana

A língua cabo-verdiana pode ser subdividida em duas grandes variedades: a de Barlavento (ilhas do Norte) e a de Sotavento (ilhas do Sul). Alguns estudos demonstram que as variantes de Barlavento mantiveram uma relação mais estreita com o português e as do grupo de Sotavento, especialmente a de Santiago, mantêm mais fortes as raízes africanas.

No Arquipélago existem nove variantes dialectais conforme o número de ilhas habitadas. Entretanto, em cada ilha ainda há variações de acordo com a distribuição geográfica das localidades – mais afastadas dos centros.

Contudo, os estudos levados a cabo confirmam que, a nível de estrutura profunda, existe um único crioulo, razão pela qual há intercompreensão razoável desde as ilhas do Norte até às ilhas do Sul.

Como já referimos anteriormente, a língua cabo-verdiana varia consoante o espaço geográfico. Assim, em cada ilha existe uma variante e dentro de cada uma, existem variações. A variante que se fala no centro difere

da que se fala em zonas mais ou menos afastadas, podendo ser ligeira a diferença ou não.

Apesar das variações, a compreensão não é impossível. São as variantes, sobretudo de Santiago e de Santo Antão, as que levantam algumas dificuldades de compreensão tanto entre falantes destas duas ilhas, como de outras ilhas. Porém, com alguma mediação dessas diferenças e a redução do ritmo de produção, a comunicação estabelece-se normalmente.

Os naturais de Santo Antão, geralmente, quando vão viver ou estudar para S.Vicente deixam de usar a sua variante para adoptarem a desta ilha e os mesmos (os adultos) preferem o português quando falam com naturais das demais ilhas, tornando-se, assim, difícil o contacto e a familiarização com essa variante.

No entanto, o grupo teatral de Santo Antão, *Juventude em Marcha*, tem cumprido o seu papel, enquanto divulgador da cultura e da língua, de quebrar esta barreira⁵⁴. Contudo, não se pode falar de incompreensão, apenas de dificuldades até ao momento em que se familiariza com a estrutura dessa variante⁵⁵.

Vejamos exemplos⁵⁶ concretos:

Quadro IV

Variante de Santiago	Variante de Santo Antão	Variante de S. Vicente	Português
<i>N ka sa ta bai.</i> <i>N ká ta bai.</i> <i>N ka sta bai.</i>	<i>Mi n ta bá.</i>	<i>N ka ti ta bai.</i>	Não vou.
<i>N sta grávida.</i> <i>N sta preña.</i>	<i>N tá k' mnin.</i>	<i>N ta grávida.</i>	Estou grávida.

⁵⁴ A Televisão de Cabo Verde, desde a formação deste grupo, em 1984, tem divulgado o seu trabalho que tem grande aceitação a nível nacional e internacional. Este grupo privilegia o teatro predominantemente popular, com gravações em cenários reais, levando, assim, a vivência e o falar tipicamente santantonense.

⁵⁵ No primeiro contacto com os naturais de Santo Antão é possível que resultem dificuldades caricatas, mas com alguma atenção pode-se remediar a situação. A estrutura da negação é realmente diferente da das demais ilhas.

⁵⁶ Cf. Veiga (1982).

<i>Pamódi ki bu ben?</i> <i>Pamódi bu bem?</i>	<i>Pkê bo ben?</i>	<i>purké bo ben?</i>	Por que vieste?
---	--------------------	----------------------	-----------------

A diferença não é abismal e não torna a comunicação impossível, até porque a migração interna facilita o contacto entre os naturais das diversas ilhas. E há empréstimos de palavras de todas as variantes no crioulo. Presentemente, o fenómeno da descrioulização tem derrubado, em grande parte, essa barreira, a comunicação social, os *spots* publicitários, a rádio, os grupos teatrais têm-se encarregue de aproximar todas as variantes.

Actualmente, com as transformações que o crioulo tem sofrido internamente, a comunidade radicada na diáspora desempenha um papel fundamental por ser um grupo que se encarrega de conservá-la no seu estado puro.

Os emigrantes são, na sua maioria, pessoas com baixo nível cultural, que saem de todos os recantos do arquipélago para ir viver para outras partes do mundo, e que preservam a sua língua materna, por nunca terem conseguido apreender a língua do país de acolhimento ou que têm orgulho em manter as suas raízes culturais. Entre este grupo, o crioulo não sofre qualquer alteração e toda a geração que se lhe precede vai aprender esse mesmo crioulo, o que torna possível o resgate do crioulo genuíno, caso o que se fala no país continue a seguir o caminho da descrioulização.

2.3 - Estrutura da Língua Cabo-Verdiana

De acordo com Almada (1998), a língua cabo-verdiana distingue-se da portuguesa pela modificação fónica desta, através de fenómenos correntes de aférese, apócope, síncope, epêntese, prótese, assimilação, metátese, dissimilação, palatização, etc., que originam alternâncias morfológicas entre as variantes dialectais faladas tanto nas ilhas do grupo de Sotavento como nas do de Barlavento.

Em termos gerais, a língua cabo-verdiana tem uma estrutura própria e vamos tentar explicitar essas particularidades, através de exemplos concretos⁵⁷, assim:

- **O seu sistema nominal caracteriza-se pela ausência do artigo definido**, que em certos casos é substituído, por um demonstrativo: *kel minina/ kel rapas* (a menina, o rapaz);
- Também a Lcv é distinta da Lp pela **pouca frequência do género**⁵⁸: *fidju matxu/ fidju fémia*. E por isso, para marcar o género, são necessários os adjetivos macho e fêmea, assim, a distinção entre masculino e feminino, tanto em nome como em adjetivo é praticamente inexistente na variante de Santiago. Não existe desinência para marcar o género feminino. Exs.:

Quadro V

<i>Nha kaza é branku</i>	A minha casa é branca
<i>Joana tem fidju matxu</i>	A Joana deu à luz um menino
<i>Ami N tem fidju fémia</i>	Dei à luz uma menina

No entanto, encontrámos excepções:

Quadro VI

<i>Mudjer preta</i>	Mulher preta
<i>Baka branca</i>	Vaca branca

- Nota-se, ainda, **a ausência de número nos nomes**. A maior parte das vezes, o número é marcado por um advérbio de quantidade, ou por um numeral que precede a palavra, outras vezes é indicado pela desinência -s. É, ainda, marcado através de determinantes: **kes, alguns, nhas, bos, ses, es**. E quando se trata de verbo é o pronome pessoal que o marca ou então alguma expressão de quantidade;

⁵⁷ Cf. Abrial (1996), Veiga (1995/2002).

⁵⁸ Em S.Vicente existem muitos mais casos de género do que em Santiago devido à influência do português. Neste caso específico haveria distinção de género: *fidje/fidja*.

- É norma a **inserção de duas negativas na mesma frase**: *Nunka N ka bai la* (Nunca lá fui);
- **Ausência da regência preposicional**: *Maria da mininu leti* (A Maria deu leite à criança/ao filho) / *N sta ba merkadu* (Vou ao mercado);
- Utilização da consoante nasal *N* homorgânica à consoante ou à vogal que se lhe segue, como pronome pessoal da primeira pessoa do singular;
- A flexão verbal ficou, praticamente, reduzida ao infinitivo. E para a distinção dos tempos criou-se um tipo de construção perifrástica com o verbo estar reduzido à forma *ta*;
- Os pronomes pessoais às vezes desempenham o papel de sujeito, outras vezes, o de objecto.

Exs.:

Quadro VII

<i>N (sujeito) da-u (bu).</i>	Eu (sujeito) dei-te.
<i>Bu da-m (objecto directo).</i>	Tu deste- me .

- Quanto ao **número**, o Cabo-verdiano, tal como o Português, apresenta flexão morfológica em número, distinguindo o singular e o plural.

O plural morfológico obtém-se adicionando a desinência **-s** às palavras terminadas em vogal oral ou nasal, Ex.:

Quadro VIII

<i>Baka</i>	Vaca	<i>Bakas</i>	Vacas
-------------	------	--------------	-------

-is às palavras terminadas em qualquer consoante diferente de **s**, ex.:

Quadro IX

<i>Mudjer</i>	Mulher	<i>Mudjeris</i>	Mulheres
---------------	--------	-----------------	----------

-sis ou **-zis** em vez do **-s** nas palavras terminadas em **-s**, ex.:

Quadro X

<i>Rapas</i>	Rapaz	<i>Rapazis/rapasis</i>	Rapazes
--------------	-------	------------------------	---------

- De uma maneira geral, o emprego do plural, em Cabo-verdiano, é bastante mais limitado do que em Português. Se não existir absoluta necessidade de especificar a pluralidade referencial, não se adiciona a marca do plural morfológico.
- No Cabo-verdiano apenas a primeira palavra do grupo nominal é portadora da marca morfológica de plural. Pode ser um:

Quadro XI

	Crioulo	Português
Nome	<i>Nhas fidju.</i>	Os meus filhos.
Adjectivo	<i>Mininas bunita.</i>	Meninas bonitas.
Artigo	<i>Alguns konbidadu txiga atrazadu.</i>	Alguns convidados chegaram atrasados.
Demonstrativo	<i>Kes kamisa ki-m cumpra.</i>	Aquelas camisas que eu comprei.
Numeral	<i>E tem kinzi anu.</i>	Ele tem quinze anos.

- Na língua cabo-verdiana os pronomes pessoais tónicos são os seguintes:

Quadro XII

<i>A-mi</i>	<i>A-bo</i>	<i>A-nho</i>	<i>A-nha</i>	<i>A-el</i>	<i>A-nhos</i>	<i>A-es</i>	<i>A-nhos</i>
Eu	Tu	O sr.	A sra.	Ele/ela	Vocês	Eles/elas	Vocês

- E os pronomes pessoais sujeitos:

Quadro XIII

Mi/ami N kanta	Eu cantei	Nu kanta	Nós cantámos
Bu/bo/abo (bu) kanta	Tu cantaste	Nhos kanta	Vocês cantaram
Nhu/nho/anho kanta Nha/anha (nha) kanta	O Sr. cantou A Sra. cantou		
E/el/ael (e) kanta	Ele/ela cantou	Es/aes(es) Kanta	Eles cantaram

- Para os pronomes pessoais complemento encontra-se apenas uma forma para o objecto directo e para o objecto indirecto. Estes pronomes vêm sempre depois do verbo.

Ex.: Após o verbo na forma do presente

Quadro XIV

E/el da-m	Ele deu-me	E/el da-nu	Ele deu-nos
E/el da-u	Ele deu-te	E/el da-nhos	Ele deu-vos
E/el da-nho	Ele deu-lhe (ao Sr.)	E/el da-nha	Ele deu-lhe (à Sra.)
E/el da-l	Ele deu-lhe (a ele)	E/el da-s	Ele deu-lhes (a eles)

- Os verbos crioulos, na sua generalidade, acham-se reduzidos à forma do infinitivo, com apócope do –r na “fonética”. O crioulo recorre à formação perifrástica e ao auxiliar que resolve o problema da diferenciação dos modos e tempos verbais. Assim, observa-se um outro fenómeno muito particular, realçado por Botelho da Costa e Custódio Duarte em que os verbos crioulos se empregam com raras excepções em todos os modos e tempos, não sofrem todavia na conjugação

mudança sistemática de terminação, considerando-se geralmente invariáveis em ambos os números e em todas as pessoas.

Os exemplos que se seguem dão-nos uma ideia do seu processamento:

Quadro XV

Presente do Indicativo		Pretérito Perfeito	
<i>Ami N ta bai</i>	Eu vou	<i>Ami N kume</i>	Eu comi
<i>Abo bu ta bai</i>	Tu vais	<i>Abó bu kume</i>	Tu comeste
<i>El e ta bai</i>	Ele vai	<i>El e kume</i>	Ele comeu
<i>Nos nu ta bai</i>	Nós vamos	<i>Nos nu kume</i>	Nós comemos
<i>Nhos nhos ta bai</i>	Vós ides	<i>Nhos nhos kume</i>	Vós comestes
<i>Es es ta bai</i>	Eles vão	<i>Es es kume</i>	Eles comeram

- Há uma outra particularidade muito importante na língua cabo-verdiana que não levanta qualquer dificuldade aos falantes. A mesma forma que se usa para o presente também pode ser utilizada para o futuro. Por isso, existem cinco partículas verbais para marcar o valor aspectual/temporal:
- **a) Ta** – a partícula de uso mais frequente. Veicula duas noções essenciais: a de acção habitual (presente ou passada) e a de futuro (N ta limpa/ Eu limpo, N ta limpaba/Eu limpava; N ta limpa (serve também para indicar o futuro e, dependendo do contexto, o interlocutor sabe que esta acção está marcada para o futuro).
- **b) Sa ta / sta** – traduz uma acção que está em curso no momento da enunciação, ex.: Bu sa ta kanta (Tu estás a cantar),
- **c) Dja** – traduz uma acção do passado recente: Dja-m kanta (eu cantei, eu acabei de cantar),
- Com o redobro do *dja* obtém-se: Dja-m kanta dja (eu cantei, eu já cantei)
- **Al** – tem um sentido próximo de "possivelmente, talvez", ex.: *E al tem pena de mi* (é possível que ele tenha pena de mim/ ele deve ter pena de mim),

- Zero: na ausência de partícula expressa, a forma simples remete para o passado resolvido, inteiramente acabado: é um pretérito perfeito. Ex.: *N kanta* (eu cantei/eu cantava/eu tinha cantado).
- Os pronomes possessivos são:

Quadro XVI

<i>Nha/nhas/nos</i> (o meu/a minha; os meus/as minhas; os nossos/as nossas)
<i>Bu/bus/nhos</i> (teu/tua, teus/tuas; vossos/vossas)
<i>Di nho</i> (o seu/a sua)
<i>Di nha</i> (o seu/a sua)
<i>Si/ses</i> (o seu/a sua; seus/suas; dele/dela; deles/delas)

- Dos pronomes demonstrativos o mais corrente é **kel**, *este*, *aquele*, cujo plural é **kes**. É ao mesmo tempo adjectivo e pronome demonstrativo.
- Pode-se formar um demonstrativo de proximidade: **kel-li**, *este*, *esse*, e um de afastamento **kel-la**, *aquele*, *aquela*.
- **Es** é um outro demonstrativo que apenas se emprega no singular, mas também pode ser pronome na terceira pessoa do plural. Utiliza-se para designar uma coisa muito próxima (espacial ou temporalmente).

De uma forma geral, a língua cabo-verdiana tem uma estrutura muito acessível mesmo para estrangeiros. Grande percentagem de palavras é proveniente do português e algumas regras são decalques desta língua, por isso é relativamente fácil entender a sua estrutura.

2.4 - As Interferências da Língua Cabo-verdiana no Português

Ao depararmos com textos de alunos que frequentam o ensino universitário, até de professores com vários anos de experiência a nível de docência, de algumas figuras de proa da sociedade cabo-verdiana, a situação torna-se um pouco mais clara quanto ao grau de interferência que a língua materna dos cabo-verdianos tem no seu dia-a-dia e o peso que tem no momento que se expressam em português quer oralmente, quer por escrito.

No momento da enunciação, as regras gramaticais de formulações de enunciados que estão implícitos são as da língua cabo-verdiana e sem terem a consciência de que a língua de maior peso na vida de cada cabo-verdiano é a materna, os cabo-verdianos continuam a fazer os mesmos erros sem que dêem por eles. Vejamos casos concretos⁵⁹:

Preposições – O sistema preposicional em cabo-verdiano funciona de forma totalmente diferente do português e é aí que reside grande parte das dificuldades. Em cabo-verdiano diz-se:

N sta ba (pa) kaza – Com o sentido de **Vou a casa**, uma vez que o verbo ir é regido pela preposição *a*, neste caso. E se a intenção for de ir e ficar em casa, a preposição seria *para*. Entretanto, essa diferenciação é praticamente inexistente, visto que em língua cabo-verdiana não se faz essa diferença. Portanto, a realização “vou para casa” é para a maioria dos cabo-verdianos a única opção.

O mesmo acontece com grande parte dos verbos regidos por preposições.

Além disso, os cabo-verdianos omitem a preposição. Em situações como esta:

Quadro XVII

*Vou perguntar a minha mãe. Vou perguntar à minha mãe.	<i>N ta ba purgunta nha mai.</i>
---	---

Nota-se que se fez a tradução literal do cabo-verdiano para o português.

Além da omissão, verifica-se ainda a troca de preposições:

Quadro XVIII

*Tenho um assunto para tratar contigo. Tenho um assunto a tratar contigo.	<i>N tene un asuntu pa-m trata ku bo.</i>
--	--

⁵⁹ Os exemplos que se seguem são recolhidos de textos produzidos por alunos do 8º ao 10º anos de escolaridade e aproveitamos para fazer o contraste com as realizações em língua cabo-verdiana.

A utilização do conjuntivo:

Quadro XIX

*É claro que isso seja assim. É claro que isso é assim. *Espero que estão todos de perfeita saúde. Espero que estejam todos de perfeita saúde.	<i>É klaru ki é si.</i> <i>N ta spera ma nhos sta tudu dretu.</i>
---	--

A dificuldade de concordar em género, número e grau:

Quadro XX

*Os meus filhos está bem. Os meus filhos estão bem.	<i>Nhas fidju sta dretu.</i>
--	------------------------------

Ainda, a dificuldade de manter o mesmo grau de formalidade:

Quadro XXI

*Assinale a opção que aches mais correcta. Assinale a opção que achar mais correcta ⁶⁰ .	<i>Marka ku un crus kel risposta ki bu atxa ma sta sértu.</i>
--	---

A utilização dos **clíticos** é outra grande dificuldade que os cabo-verdianos, em geral, enfrentam e é notável nas formulações que se seguem.

Quadro XXII

1) *Vou embora.	<i>N sta ba nha kaminhu.</i>
-----------------	------------------------------

⁶⁰ Esta é uma falha típica dos professores. Aliás, é um exemplo corriqueiro nos testes. Na língua cabo-verdiana a forma verbal não muda, assim é mesmo possível que muitos professores não dêem por essa diferença. Sobretudo porque não conhecem as regras de escrita da língua materna para as compararem com as da língua segunda.

Vou-me embora.	
2) *O meu namorado me deu um anel. O meu namorado deu-me um anel.	<i>Nha namoradu da-m un anel.</i>
3) *Não vais-te embora sozinho. Não te vás embora sozinho.	<i>Bu ka ta bai bo só.</i>
4) *Ainda vais arrepender do que fizeste. Ainda te vais arrepender do que fizeste.	<i>Inda bu ta rapendi di kuza ki bu faze.</i>
5) *Tens que livrar dela! Tens que te livrar dela.	<i>Bu tem ki libra de-l.</i>
6) *Alguém enganou nas contas. Alguém se enganou nas contas.	<i>Algén ngana na konta/algén faze konta eradu.</i>
7) *Sempre que queimava lembrava da mãe. Sempre que se queimava lembrava-se da mãe.	<i>Tudu bes ki e kema e ta lenbra di se mai.</i>
8) *Aproveitou a inocência da menina. Aproveitou-se da inocência da menina.	<i>E proveta di minina.</i>
9) *Um polícia matou a sua cabeça, ontem. Um agente da polícia suicidou-se, ontem.	<i>Um polícia .</i>
10) *Lembro de tudo que passou nas férias. Lembro-me de tudo o que se passou nas férias.	<i>N ta lenbra di tudu kuza ki pasa na féria.</i>

De certa forma existem expressões e formulações que não têm correspondente em português ou que a tradução não seria fiel ao que se quis dizer em crioulo. Entretanto, com as realizações anteriores é possível ver o

decalque das regras da língua materna no uso da língua segunda. Daí, as dificuldades de muitos em estabelecer a fronteira entre as duas línguas.

Estas realizações tipificam a variante do português que se fala em Cabo Verde, ao mesmo tempo que ilustram algumas dificuldades na captação das regras de escrita do português.

Contudo, estas dificuldades são do domínio público. Afectam tanto os alunos como os professores, como qualquer outro cabo-verdiano. Para uma melhor compreensão deste assunto, atentemos nos excertos de um artigo de opinião de Ondina Ferreira⁶¹, intitulado “Bilinguismo? Como?” publicado na edição nº 268 do jornal “Expresso das Ilhas” do dia 24 de Janeiro de 2007:

“Uma avaliação que se obtinha junto de formadores oriundos quer de Portugal, quer do Brasil e que ao nosso país chegavam, via projectos de formação de professores era invariavelmente, mais ou menos o seguinte: “os vossos estagiários, ou mesmo, os vossos professores em exercício, muitos deles, até têm boa preparação pedagógica, sabem muito bem o que se deve fazer, a metodologia a seguir pelo professor na respectiva disciplina, perante a turma. Conhecimentos científicos da matéria não lhes faltam. O problema maior deles é que têm dificuldades, no manejo da língua portuguesa”.

Mais adiante, a autora tece algumas considerações: *“Os nossos estudantes universitários, grande parte que não usa o português, está a ter enormes dificuldades no aproveitamento, precisamente devido a essa insuficiência. E isto está a acontecer no Brasil e em Portugal, para cujas universidades são actualmente encaminhadas boa parte deles. E numa observação mais atenta verificamos que mesmo no nosso país há problemas com quadros com dificuldades na elaboração de relatórios, na apresentação de trabalhos, no exarar de pareceres, em suma, na relação escrita com as instituições, dificuldades estas com marcas vincadas no funcionamento do país”.*

Vejamos ainda exemplos de textos de estudantes em diferentes etapas do seu percurso académico:

⁶¹ Ex-Ministra da Educação e Desportos.

Texto 4

“Nós estamos bem graças a Deus, só que lamentamos as saudades e também a tua doença.

***Olha escrevi** uma carta no **mês** de Fevereiro logo que recebi os livros, **mas não encontrei a resposta fiquei preocupada**, mas esperei a carta da mãe chegar 1º para depois escrever.*

***Olha espero** que esta te **encontra** de saúde e que tenhas uma **páscoa** muito feliz.*

*Olha eu ainda não vi as notas do 2º período mas **estou a espera que sejam** boas.*

*Espero que da próxima vez que me escrevas as novidades **forem** boas e que me **contas** as novidades (...).*

Bem é tudo, desejo-te saúde e que tudo corra bem na tua vida (...).”

De uma aluna no fim do ensino secundário

Texto 5

“Mãe é com muito prazer que peguei nestas duas linhas de papel com o proposito de saber como que vai as coisas por aí.

Mãe para alem de querer saber de voçes que é motivo de eu querer escrever esta carta quiria saber também da hortalça e os animais sei que você anda aí muito cansada dipois da nossa viaje mãe veçé sabi que viemos atras de uma vida melhor (...).”

De um jovem com o 6º ano

Texto 6

“ôlá eu também sou jovem e despenso formalidades. eu estou a fazer mestrado em supervisão pedagógicã em ensino da história na universidade do minho em portugal, estou a fazer a dissertação em cabo verde. só queria conhecer porque as vezes precisamos trocar impressões sobre assuntos e não sabemos quem está dentro da mesma área.

obrigada pelo email bom trabalho se precisar de alguma coisa pode me contactar”.

De uma mestranda

Ao longo de todo o percurso académico, os alunos vão transpondo as barreiras que a língua portuguesa lhes levanta consoante o professor que vão tendo.

Em termos de aproveitamento, os aprendentes mantêm uma média mais baixa a língua portuguesa porque os professores das restantes disciplinas não se importam, geralmente, com os erros e as dificuldades de comunicação. Eles memorizam a matéria e fazem provas com conteúdo científico e é só quando estão fora do país que se apercebem das limitações que possuem, apesar de uma média, às vezes, elevada.

Realmente, aos alunos não deve ser imputada qualquer punição ou parcela de culpa. Todo o sistema de ensino é que deve ser repensado.

Dadas essas dificuldades, escolhemos para este trabalho, a faixa etária entre os quinze (15) e os dezoito (18) anos como o nosso público-alvo para a introdução de um ensino baseado na língua materna. Nesta fase os aprendentes estão mais conscientes das suas dificuldades e limitações e em condições de procurar meios para os superar.

Elegemos esta faixa etária para introduzir o estudo comparativo, por ser uma altura em que os alunos são mais capazes de diferenciar a estrutura da língua materna e da língua segunda porque já se encontram no segundo ciclo – do 9º ao 10º anos – uma fase em que todas essas noções fariam sentido e contribuiriam para uma melhor preparação da vida académica.

Conclusão

A presença exclusiva da língua cabo-verdiana no quotidiano do povo do Arquipélago e o seu peso social acabam por interferir demasiado na aprendizagem do português e no equilíbrio que propiciaria uma situação de bilinguismo.

A relativa proximidade, em termos de estrutura, entre as duas línguas, a metodologia inadequada para o ensino do português e a falta de ensino da língua materna, coloca o país numa situação diglósica e sem perspectiva de evolução para um real bilinguismo.

Capítulo III

3 - O ENSINO DE LÍNGUAS

Na vida do homem, comunicar e transmitir ideias, pensamentos e experiências impõe-se como uma necessidade básica e inerente à sua própria existência. Seja por razões económicas, diplomáticas, sociais, militares, comerciais ou outras a necessidade de entrar em contacto com falantes de outras línguas é muito antiga.

A necessidade de comunicação entre os povos existiu sempre ao longo da história da humanidade. Segundo reza a história, desde que os povos começaram a deslocar-se e a encontrar outros povos de culturas e línguas diferentes, a dificuldade de comunicação estabeleceu-se como um obstáculo a ultrapassar. Fosse por motivos comerciais, de dominação ou outro qualquer, havia que encontrar uma possibilidade de entendimento.

Segundo Claude Germain (1993:23), os primeiros testemunhos de ensino de uma língua estrangeira datam de 3300 a.C., com o início da escrita pela civilização suméria.

“De fait, les premières attestations de l’enseignement d’une langue seconde remontent à la conquête graduelle (de l’an 3000 environ jusqu’à vers l’an 2350) de Sumer par les Akkadiens (...). Les Akkadiens adoptent alors des débuts le système d’écriture des Sumériens. (...), ils se mettent à apprendre la langue de leurs sujets conquis.”

Ao contrário da tendência que mais tarde se foi vulgarizando, sobretudo a partir do século XV, época dos Descobrimentos, de serem os povos conquistados a se verem perante a imposição de aprenderem a língua do povo dominador, os acadianos optaram por aprender a língua escrita suméria. Este tipo de ensino de línguas era de carácter reprodutivo, com recurso à memorização de frases ditas que o aluno posteriormente teria de repetir. Esta aprendizagem dava-se essencialmente através da escrita em língua suméria, o que não correspondia à língua usada nas experiências quotidianas.

Nessa altura, o conhecimento de sumério tinha como único objectivo a aquisição de um instrumento de promoção social, que dava acesso à cultura da época e à religião.

Igualmente os romanos, começaram a aprender a língua do povo que primeiro dominaram: a língua grega. E nesta época valorizava-se a área lexical.

E, mais tarde, com a expansão do império romano, em vez de os romanos adquirirem a língua dos dominados, o latim começou a ser imposto aos povos conquistados, passando, assim, a ser a língua da cultura, da filosofia e da religião.

A língua passa, então, a ser um elemento essencial para a submissão dos povos colonizados.

Da mesma forma procederam os egípcios e os gregos. Nesta época a preocupação era, como já foi referido, com a área lexical, descurando o estudo da gramática.

Ao longo do século XV, nas conquistas, a língua continuou a ser um elemento importante, mas desta vez é também imposta aos povos dominados. Assim, chega a Cabo Verde a língua portuguesa bem como às restantes colónias portuguesas, contribuindo para a acentuação da diversidade linguística em cada um desses espaços.

3.1 – Os Métodos de Ensino de Línguas

Desde os anos sessenta que o ensino de línguas se tem tornado actividade de grande interesse tanto para os aprendentes como para os ensinantes. Esta actividade tem sido desenvolvida com apoio em vários métodos, desde o mais tradicional até aos mais recentes.

Actualmente, o ensino e aprendizagem de línguas tem sido uma das grandes preocupações na área da educação, em todo o mundo já se discute esta questão e é um dos grandes objectivos do Conselho da Europa, não só por motivos académicos mas também por motivos económicos, políticos, comerciais e pela mobilidade social em todo o espaço comunitário.

Quando se fala do processo de ensino-aprendizagem de uma língua, o factor idade, o ambiente, a motivação, assim como os métodos a serem

utilizados pelo professor são importantes. Assim, consoante a formação do professor, o processo de ensinar pode ser considerado algo tradicional, estático ou dinâmico. E é na escolha do método que está o sucesso desse ensino. De acordo com o QECR (2001:199-200) “tem sido um princípio metodológico fundamental do Conselho da Europa que os métodos a serem usados na aprendizagem, ensino e investigação das línguas são aqueles que são considerados mais eficazes no alcançar dos objectivos combinados em função das necessidades dos aprendentes individuais no seu contexto social. A eficácia é subordinada às motivações e características dos aprendentes, assim como à natureza dos recursos humanos e materiais que podem ser activados”.

Assim, muitas são as formas através das quais as línguas modernas são aprendidas e ensinadas. E se o que se pretende é um ensino mais eficaz no Arquipélago, torna-se necessária a escolha de um ou mais métodos a serem utilizados.

Embora não seja possível apontar um método como o mais adequado, pode ser adoptado um ou outro que melhor se adapte à realidade, motivações e características dos aprendentes.

Em termos históricos, eis alguns dos métodos mais usados no ensino-aprendizagem:

O Método Tradicional ou Gramática e Tradução como também é denominado, divulgado na Europa a partir dos finais do século XVI, um modelo de ensino centrado na gramática e na tradução, característico do ensino das línguas clássicas, foi o primeiro e mais antigo método de ensino de línguas, servindo para ensinar o grego e o latim. Este método vigorou até ao início de século XX e o seu objectivo era transmitir um conhecimento sobre a língua, permitindo o acesso a textos literários e a um domínio da gramática normativa. Propunha-se a tradução como base de compreensão da língua em estudo. Sugere o recurso sistemático à tradução e à explicação de todas as regras gramaticais na língua materna.

É um método que foi objecto de muita crítica, embora seja muito aplicado no ensino de línguas estrangeiras e segundas, em contextos africanos, ainda nos nossos dias. Este método é criticado pela impossibilidade de desenvolver no aprendente a competência comunicativa essencial. A capacidade de comunicar não é um objectivo de ensino a ser desenvolvido,

mas sim a leitura e a escrita, a língua é vista como um conjunto de regras e excepções.

A aprendizagem da língua estrangeira era vista como uma actividade intelectual em que o aprendente deveria aprender e memorizar as regras e os exemplos, com o propósito de dominar a morfologia e a sintaxe. Esta metodologia vigorou exclusivamente até ao início do século XX, já direccionada para o ensino das línguas modernas.

Nos finais do século XIX surgia um novo método, o Directo, cujo objectivo principal era desenvolver a competência comunicativa, numa utilização exclusiva da LE dentro do espaço da sala de aulas. O Método Directo pretendia ser mais activo, privilegiava a interacção e a oralidade, a gramática era introduzida de forma implícita. As aulas eram ministradas com recurso a gestos, ou qualquer outro meio que facilitasse a compreensão sem recorrer à tradução.

Em meados do século XX, surge nos Estados Unidos da América o Método Audio-oral, que pretendia que os aprendentes atingissem, num espaço de tempo relativamente curto, a capacidade de falar e de compreender uma língua estrangeira. Este método dá ênfase à oralidade e à pronúncia, através de exercícios estruturais, a partir de um modelo pré-estabelecido, exigindo uma resposta rápida por parte do aprendente, permitindo a automatização. A espontaneidade não era permitida, uma vez que todo o processo de ensino estava rigidamente enquadrado dentro de um padrão.

Nessa mesma altura desenvolvia-se, em França, o Método Audiovisual, que tal como o Audio-oral privilegia a língua falada. A língua é, assim, apresentada sob a forma de pequenos diálogos. Estes dois métodos não permitem o desenvolvimento da competência comunicativa uma vez que toda a oralidade é previamente programada, tendo como base a memorização e a repetição, excluindo a espontaneidade, característica do diálogo.

A partir dos anos 70, surge a Abordagem Comunicativa, um método que centrava todo o processo de ensino aprendizagem no aprendente, nas suas necessidades. Este método implica o conhecimento não só dos aspectos linguísticos em si como também aspectos extralinguísticos, que abarcam a cultura, preparam o aprendente para as situações reais de comunicação. É um

ensino mais funcional, motivador, em que o aprendente é envolvido no processo de ensino-aprendizagem.

A Abordagem Comunicativa marca uma nova fase no ensino-aprendizagem das línguas. O objectivo central desta abordagem é centrar o ensino na língua de comunicação. O aprendente deve aprender a comunicar na língua estrangeira e adquirir uma competência de comunicação.

Neste método o professor exerce não o papel de maestro, mas o de facilitador de aprendizagens e o aprendente assume um papel activo que lhe confere o protagonismo no seu processo de ensino-aprendizagem. As características, os seus desejos, as suas necessidades, os seus interesses, as capacidades que ele quer desenvolver são as que ele escolhe. Tal como defende o QECR (2001:21-22) o programa de ensino deve “basear o ensino e a aprendizagem das línguas nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes.

3.2 – Língua Materna

O ensino da língua materna (LM/L1) constitui, nos dias de hoje, a grande preocupação dos linguistas e agentes educativos dada a importância de um bom conhecimento da sua estrutura como factor fundamental para uma boa aprendizagem de uma língua estrangeira ou segunda.

O conceito de LM é, na verdade, portador de alguma ambiguidade, motivo pelo qual tem vindo a ser reequacionado por vários estudiosos.

Para Coménio a língua materna é a língua essencial a aprender para que, numa segunda fase, seja possível estudar uma língua estrangeira.

Segundo Galisson e Coste, a língua materna é assim chamada porque é aprendida como primeiro instrumento de comunicação, desde a mais tenra idade e é utilizada no país de origem do sujeito falante (1983:442), ou, como define Marques (2005:606), a língua aprendida no seio do grupo mais restrito em que o indivíduo se inclui: a família, e, iconicamente, a mãe. Daí a designação de materna, para a língua de berço, aquela que usamos e foi adquirida num primeiro tempo, e posteriormente, é sedimentada num conhecimento e num procedimento formal mais rigoroso.

Resumindo vários autores, Ançã (2003:62) apresenta os principais critérios que, ao longo dos anos têm sido apontados numa tentativa de definição de Língua Materna:

- *O afectivo*, idioma falado por um dos progenitores, geralmente a mãe;
- *O ideológico*, idioma falado no país onde se nasceu e onde supostamente se vive;
- *O de auto-designação/pertença*, idioma a partir do qual aquele que o fala manifesta um sentimento de posse mais marcado do que em relação a outro idioma;
- *A primazia*, a primeira língua aprendida e a primeira língua compreendida;
- *O domínio*, a língua que se domina melhor;
- *A associação*, a pertença a um determinado grupo cultural ou étnico.

Entretanto, qualquer destes factores pode suscitar dúvidas, uma vez que nos casos em que o país é bilingue ou multilingue, há convivência simultânea entre várias línguas e é possível que sejam aprendidas mais do que uma língua ao mesmo tempo.

É de salientar que a língua dita “materna” nem sempre é a primeira aprendida, ou mesmo a que se conhece melhor. Na maioria dos casos, estes factores coincidem, mas, na realidade, nem sempre tal se verifica.

Apesar dessas possibilidades, em Cabo Verde esta distinção torna-se uma tarefa fácil, uma vez que a língua cabo-verdiana é a primeira língua aprendida pela esmagadora maioria dos cabo-verdianos. E o português, Língua segunda (L2), é a língua com a qual o primeiro contacto se dá, normalmente, na escola.

Nos casos em que uma criança tenha aprendido as primeiras palavras na convivência com os pais, na língua portuguesa, o seu contacto com os vizinhos ou com outras crianças tê-la-ia colocado na presença de duas línguas de socialização ao mesmo tempo.

No entanto, se optarmos pela Guiné-Bissau ou outro país qualquer onde o multilinguismo é real esta distinção pode suscitar muita polémica em determinados casos, embora em países bilingues ou tendencialmente bilingues essa diferença não seja grande.

3.3 – Língua Segunda

O conceito de L2 é susceptível de múltiplas interpretações, dependendo do contexto ou espaço social onde essa mesma língua é usada e do seu estatuto político.

Nos países africanos de expressão portuguesa onde se inclui Cabo Verde, o português é a língua de ensino e ao mesmo tempo língua oficial, mas para um emigrante, em Portugal, é também L2, com a diferença de este se encontrar em situação de imersão linguística. Ao referirmo-nos aos emigrantes, em geral, estamos perante uma L2, à excepção dos filhos dos mesmos que muitas vezes não são proficientes na língua dos pais⁶², por estes os privarem dessa primeira socialização, com receio de apresentarem dificuldades na aprendizagem da língua do país de acolhimento.

Ançã (1999) dá-nos a seguinte definição de língua segunda: “Língua segunda é definida como uma língua de natureza não materna (e aqui encontra o domínio da língua estrangeira), mas com um estatuto particular: ou é reconhecida como oficial em países bilingues ou plurilingues (...) ou ainda, com certos privilégios, em comunidades multilingues, sendo essa língua, uma das línguas oficiais do país, – o francês na Suíça, por exemplo.”

Quanto à diferença entre língua segunda e língua estrangeira, Ançã esclarece ainda que “o estatuto da língua é o principal aspecto a considerar: Língua segunda é língua oficial e escolar, enquanto língua estrangeira apenas espaço da aula de língua.” No entanto este conceito muito complexo suscita outras interpretações e perspectivas mais amplas. Assim, Grosso (2005:608) afirma “na tradição da didáctica das línguas, o conceito de Língua Segunda ocorre frequentemente como a língua que, não sendo materna, é oficial (ou tem um estatuto especial), sendo também a língua de ensino e da socialização secundária. Há, no entanto, alguns autores que consideram que é língua segunda desde que os aprendentes estejam em imersão linguística, num

⁶² Na esmagadora maioria, os filhos são capazes de acompanhar uma conversa na língua dos progenitores, mesmo sendo incapazes de produzir oralmente, na mesma língua. O contacto com essa língua pode não ser directo porque aqueles só se dirigem aos filhos na língua do país de acolhimento, mas interagem entre si na sua própria língua, o que facilita essa compreensão. Ao mesmo tempo que a comunidade emigrante normalmente vive e convive com os seus, essa língua vai sendo transmitida, mesmo por outras crianças que tiveram essa possibilidade.

contexto em contacto com os falantes nativos da língua que aprendem. Língua segunda é também entendida como a segunda língua que, a seguir à língua materna, melhor se domina.”

Trata-se, portanto, de uma língua não materna, mas uma língua que usufrui de um estatuto privilegiado – é oficial e de escolarização – pelo que os seus aprendentes dela necessitam para a sua melhor integração, participação social, prestígio e sucesso académico.

Tendo, porém, em consideração as diferenças entre L1 e L2, Frias (1992:70) refere que “os autores manifestam a convicção de que as aprendizagens de L1 e L2 são processos análogos, mas que há factores pessoais e sociais que afectam os aprendentes da L1 e L2 e que podem ser muito diferentes (...) sugerem então, que, ao aplicar ideias de aprendizagem da L1 à aula da L2, se devem considerar dois factores: processos e estratégias similares, aprendentes diferentes”. O ensinante deve utilizar um método que se adeque às características individuais de cada aprendente, o qual dependerá das motivações, idade, interesses e do contexto em que ocorre o ensino da língua.

3.4 – Língua Estrangeira

O conceito de língua estrangeira (LE) constrói-se por oposição ao conceito de LM, o que poderia ser não a língua de primeira socialização, não a primeira na ordem das apropriações linguísticas.

A língua estrangeira seria a língua do Outro como diferente. É um conceito claro pelo facto de evidenciar o carácter de estranheza.

Coménio (1957:333-336) estabelece, entre outros, os principais aspectos para uma boa aprendizagem de uma língua estrangeira e que, na prática, a língua portuguesa é ou deveria ser considerada pelos caboverdianos:

“Todas as línguas devem aprender-se mais com a prática que por meio de regras. Isto é, ouvindo, lendo, relendo, transcrevendo, tentando a imitação com a mão e com a língua, o mais frequentemente possível. (...)

Todavia, as regras devem ajudar a prática. (...)

Todas as línguas podem, portanto, aprender-se por um só e mesmo método. Isto é, podem aprender-se pela prática, com a adição de regras facilímas, que mostram apenas a diferença que medeia entre a língua conhecida primeiro e aquela que se quer estudar; e com a adição de exercícios feitos sobre matérias conhecidas, etc.”

Daí pode deduzir-se que, para Coménio, a aprendizagem de uma língua estrangeira deve sempre ter como referência a língua materna do aprendente, uma vez que será ela que deverá servir de base para a explicação dos fenómenos linguísticos.

3.5 – O Ensino de Língua Segunda

O ensino-aprendizagem da L2 está muito ligado, actualmente, ao fenómeno da emigração. Não é só uma preocupação dos países com um passado colonial, como também é uma das políticas adoptadas pelos Estados Membros da União Europeia que prevê a mobilidade social entre esses estados com vista ao desenvolvimento do plurilinguismo. Assim, os conhecimentos em LM servem como um trampolim para se chegar mais facilmente a L2 e tantas outras línguas que o indivíduo queira estudar.

No entanto, a metodologia utilizada para ensinar o português em Cabo Verde não passa pela LM e privilegia a gramática, que na perspectiva de Duarte (2000), foi concebida como um instrumento com dupla finalidade: regulamentar o comportamento linguístico dos falantes e permitir-lhes aceder à compreensão de textos literários.

O desenvolvimento da competência comunicativa não é um objectivo a alcançar. A preocupação do ensinante não é norteadas pelas necessidades e características do aprendente.

De acordo com o Programa das “Línguas Vivas” do Conselho da Europa, o professor deve actuar da seguinte forma:

“Baseando o ensino e aprendizagem das línguas nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes;

Definindo, com o máximo de rigor, objectivos válidos e realistas;

Elaborando métodos e materiais adequados;

Implementando modalidades e instrumentos adequados que permitam avaliar programas de aprendizagem.”

O que se pode concluir é que as dificuldades do ensino das línguas, sobretudo em contexto africano, pode passar pela falta de orientações claras, válidas e realistas, porque não há uma definição clara dos objectivos a alcançar ou são objectivos descontextualizados para o espaço africano. Acrescente-se, ainda, a inadequação dos materiais didácticos e métodos não actualizados.

Entre os princípios metodológicos do ensino de línguas e que são recomendados pelo QECR, Sonsoles Fernández propõe:

- Favorecimento da interacção comunicativa, ou seja, a realização de tarefas que sejam significativas para os alunos;
- Reconhecimento do aluno como eixo de todo o processo didáctico;
- Atenção dada aos interesses dos alunos – tudo o que se fizer na aula deverá ser do seu interesse;
- Processo de aprendizagem – o importante não é o fim do caminho mas o caminho em si. As dificuldades deverão ser ultrapassadas por fases, surgindo sempre novas propostas, novas tarefas;
- Responsabilização do aluno na sua própria aprendizagem, levando-o a adquirir autonomia para poder aprender, independentemente das circunstâncias ou do lugar;
- Transformação do papel do professor e dos alunos;
- Reorientação de atitudes e estratégias face à aprendizagem e à língua (assumir riscos, perder o medo de errar, superar dificuldades; desenvolver tácticas de obtenção de informação, assumir a própria responsabilidade na aprendizagem);
- Aprender fazendo – aprende-se a falar, falando;
- Compreensão da diversidade de interesses, de acordo com a vontade dos alunos;
- Reconhecimento dos chamados falsos amigos na aprendizagem de línguas próximas (v.g., espanhol, italiano).

Quanto ao processo de aquisição da Língua Segunda (L2) encontram-se várias teorias e abordagens que se ocupam de aspectos diversos. Alguns

ocupam-se mais do aspecto linguístico, outros, mais do aspecto cognitivo e outros, mais do social.

3.5.1 - O Ensino do Português em Angola e Moçambique

Uma abordagem sobre o ensino-aprendizagem da L2, em Cabo Verde, no nosso entender, deve partir de uma análise dos resultados do ensino nos PALOP que pela história, experiências e resultados semelhantes de insucesso e consequente desmotivação por parte dos jovens das camadas sociais mais desfavorecidas é comum. E que ainda, em termos linguísticos, partilham a realidade da coexistência entre a língua portuguesa, a única língua escrita e usada no ensino, administração e relações internacionais e a língua e/ou línguas nacionais.

Cientes de que as experiências destes países e os resultados desse ensino podem ser apontados para melhor evidenciar as dificuldades de aprendizagem em contextos bilingues ou multilingues e como um imperativo para a mudança da metodologia de ensino da L2 no país e não um modelo a perpetuar.

De uma forma geral, a situação linguística no âmbito dos cinco países africanos de expressão portuguesa (PALOP) é divergente, embora apresente algumas semelhanças. Para Cavacas (1994), factores históricos e geográficos, tipos de colonização, contactos, atenção à educação ou vivência cultural, interesse pelas línguas nacionais e pelo português – constituíram factores importantes no seu desenvolvimento não coincidentes.

Em Angola, país multilingue, sem língua dominante, o português constitui a língua veicular nacional. Este país tem várias línguas africanas, que se subdividem em duas famílias: a banta e a koison. A família banta enquadra-se em 8 grupos e 3 zonas⁶³:

- **Zona H:** grupo quicongo, grupo quimbundo e grupo quiyaca
- **Zona K:** grupo cocwe-luchazi, grupo lunda

⁶³ O mundo bantu é vastíssimo e abrange uma grande quantidade de línguas. Para facilitar o seu estudo foi feita a sua classificação. Assim, foi agrupada a língua banta em 16 diferentes zonas identificadas por letras do alfabeto romano: A, B, C, D, E, F, G, H, J, K, L, M, N, P, R e S. Por exemplo, a zona H são as línguas faladas em Angola, Zaire, Cabinda e Congo. Para saber mais sobre cada zona: Cf. Nzan, 2004.

- **Zona R:** grupo umbundo, grupo ndonga e grupo herero

Todas estas línguas correspondem a áreas geográficas definidas, e entre elas o umbundo é a língua mais falada, seguida de quimbundo e o português, uma língua exógena, é falada como L2 ou L1, por cerca de 40% dos angolanos. É uma língua com significativo peso urbano. Segundo Teresa José (2005) o português “constitui a única língua de comunicação entre todos os angolanos, visto cada um possuir a sua própria LL (língua local)”. Acrescenta a autora que a maioria das crianças e jovens de Angola (sobretudo das grandes cidades e arredores) tem o português como L1/LM o que deixa transparecer uma maior eficácia no ensino-aprendizagem em Luanda. Aponta, ainda: “o êxodo das populações do interior do país para o litoral aumentou não só o número de falantes dessa língua, como também o das crianças angolanas com o português como L1 e/ou L2, apesar do ensino não sofrer alteração na questão da metodologia. Ele continua a ser feito como se o ensino do português se tratasse de LM para a globalidade das crianças e jovens angolanos ou seja, com a mesma forma de ensinar, o que, de alguma forma, podemos admitir que contribui para o insucesso escolar no país”.

Em Moçambique, registam-se 8 agrupamentos linguísticos, correspondentes a 4 zonas, da família ou subfamília banta:

- **Zona G:** grupo Suaíli
- **Zona P:** grupo yao e maconde, grupo macua
- **Zona Z:** grupo nianja, grupo sena
- **Zona S:** grupo chona, grupo tsonga, grupo chope

Enquanto o suaíli é a língua veicular e de prestígio entre alguns grupos etnolinguísticos e em parte da costa oriental africana, o português é falado, como 1ª e 2ª língua, por 24,4% da população. É considerada a língua veicular nacional, dada a sua distribuição inter-regional ser superior a qualquer outra língua. É também Língua oficial, de unidade nacional, de comunicação oficial e de ensino.

Segundo Bull (1989:58) “em Angola como em Moçambique o contacto entre o português e o autóctone do interior foi menos directo e menos estreito do que nas outras ex-colónias portuguesas. Não houve, ao que parece, nem em Angola, nem Moçambique, necessidade urgente, entre Brancos e Pretos,

de se entenderem directamente nos seus contactos quotidianos; houve sempre intermediários: o missionário, o mercador, *o pombeiro e o moçambaz, o sertanejo e o funante* eram todos bilingues, e muitas vezes “plurilingues”.(...) Não havia também para os nativos de cada um desses dois países, a necessidade de se entenderem entre diversas tribos, devido ao isolamento tribal e ao movimento demográfico então quase inexistente das massas rurais para os centros urbanos. Deve-se ter também em conta a vastidão destes dois países, o que já não era o caso das outras antigas colónias portuguesas”. De uma forma geral, o domínio do português nestes dois países é superior ao dos demais países em causa, e seguramente a taxa de sucesso escolar é superior à dos outros países.

Sendo o português a língua de todo o processo de ensino-aprendizagem, que decorre sem qualquer suporte nas línguas locais, é-lhe atribuído um tratamento a que só uma língua materna está sujeita.

A diversidade linguística nesses dois países, a metodologia do ensino aplicada a um sistema semelhante ao de Cabo Verde, espelha as dificuldades enfrentadas tanto pelos alunos como pelos professores.

3.5.2 – O Ensino do Português na Guiné-Bissau e em S. Tomé e Príncipe

Na Guiné encontram-se três grandes estratos linguísticos. Um primeiro, de raiz, assenta em 14 agrupamentos étnico-linguísticos de base senegaleso-guineense ou nigeriano-senegalesa. Num segundo estrato é usado o crioulo de base portuguesa e o 3º estrato linguístico significativo é o português falado apenas por 10,4% da população (senso de 1992) com predominância nas zonas urbanas mais importantes (Bolama e Bissau).

De acordo com Couto (1994), a situação linguística da Guiné-Bissau é extremamente complexa. Num país onde existem mais de 15 línguas nativas, o crioulo é falado por mais de 50% da população como língua veicular, sobretudo nas cidades e arredores, e por cerca de 10% como língua vernácula. Sendo o português a língua oficial, o já complicado mosaico linguístico guineense torna-se um pouco mais difícil de se administrar.

Toda a escolarização é feita em português, tal como nos restantes países africanos de expressão portuguesa.

Num país onde o multilinguismo e a multietnicidade são uma realidade incontornável, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais difícil do que em Cabo Verde, causado pela interferência das línguas autóctones e pela língua nacional – o crioulo.

Na Guiné-Bissau, esta diversidade linguística e o tipo de colonização efectuado no país acabaram por se tornar num grande empecilho no processo de ensino-aprendizagem.

Volvidos mais de trinta anos sobre a independência do país, a situação do ensino na Guiné continua a ser a descrita por Couto (1994:63): “em Setembro de 1990 houve uma mesa – redonda no INDE (Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação) para avaliar o desempenho geral das escolas rurais. Volta e meia a discussão caía no uso / não – uso do crioulo nas escolas. A maioria das intervenções pugnava pelo uso do crioulo nos primeiros anos, encarando-o como ponte para se chegar ao português como língua alvo. Ora essa é exactamente a proposta de Cabral, vinte anos antes, o que significa que a discussão e, conseqüentemente, a implementação não avançaram nem um passo. O português continua sendo a língua do ensino da primeira à 11ª classe. O crioulo ainda não foi introduzido nem como ponte para o português.” E, hoje, mais de uma década sobre esta observação, as condições continuam as mesmas.

Nota-se que o crioulo é proibido, mas conforme reforça o autor, “apesar de oficialmente proibido, os professores têm que fazer uso dele nos primeiros anos, oralmente, porque se falam em português não são entendidos pelas crianças (...) nos primeiros anos os professores dão aulas em crioulo para alfabetizar em português⁶⁴.

Na Guiné, não obstante a presença do crioulo, as línguas étnicas tornam a questão mais complicada do que nos restantes países africanos, uma vez que “é difícil ter-se uma classe homogeneamente composta de alunos de uma mesma etnia e mesmo que houvesse classes homogêneas não haveria professor qualificado capaz de ministrar aulas na língua em questão. E mesmo

⁶⁴ Hildo Couto, Op. cit., p.64.

que houvesse professor ainda faltaria “material didáctico”. No entanto, de acordo com Couto “se as aulas fossem ministradas em crioulo, os problemas seriam menores (...) os professores o dominam como língua materna (...).⁶⁵”

Em S. Tomé e Príncipe a situação difere em grande medida da que se vive na Guiné-Bissau, uma vez que há dois crioulos: o forro (em S. Tomé) e o Moncó (no Príncipe), o angolar (dialecto de origem angolana) falado no norte, no sul e no centro sul de S. Tomé e o português usado quase generalizadamente. Além dessas, coexiste, ainda, o crioulo de Cabo Verde falado pela população de origem cabo-verdiana, bem como o francês e o inglês pelos comerciantes que se instalam nas ilhas.

O português é, neste país, também a língua de ensino, língua nacional e oficial. Assim como em Angola, em S. Tomé e Príncipe as línguas nacionais convivem naturalmente com a língua portuguesa. Já, em Cabo Verde, a afirmação da língua cabo-verdiana leva ao retraimento do português e o mesmo se verifica em relação à Guiné. Em Moçambique a influência do inglês começa a roubar o protagonismo ao português.

Em todos esses países o português é a língua oficial e de ensino. Independentemente do grupo linguístico a que pertence o aluno, do conhecimento que tem do português ou do grau de afinidade que poderá existir entre a sua língua materna e o português, a sua alfabetização é feita nesta língua e sem recurso, pelo menos, oficialmente aceite, da sua LM.

Qualquer que seja a situação linguística de cada uma dessas ex-colónias, a metodologia do ensino do português é a mesma.

Assim, cabe aos dirigentes buscar uma solução que seja equitativa e exequível para cada contexto.

Entretanto, as necessidades divergem assim como as realidades e é da competência de cada país adaptar a metodologia que melhor se lhe adequa. E quanto à realidade linguística dos PALOP, Bull (1989:75) faz um retrato esclarecedor “ em S. Tomé e Príncipe e em Cabo Verde, há, por um lado, o crioulo ou os crioulos e, por outro lado, o português, mas sem línguas africanas faladas actualmente; enquanto em Angola e Moçambique, há línguas africanas e o português, mas sem crioulo; a Guiné-Bissau é o único país africano de

⁶⁵ Ibidem., p.64.

expressão oficial portuguesa, onde há o crioulo, o português e línguas africanas. O crioulo da Guiné-Bissau constitui um sistema linguístico nem totalmente português, nem totalmente africano”.

Contudo, a convergência é possível quando se trata de uma metodologia de ensino baseada na LM ou numa das línguas nativas de cada país.

3.6 - O Ensino da Língua Materna

Tendo em conta que a LM é adquirida de forma espontânea e que identifica a criança ou o adulto com a comunidade a que pertence e sendo, segundo Grosso (2005:31), a língua de socialização, transmitida geralmente pela família, segundo Mateus e Xavier (1990: 31), a língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e uso, é fundamental a sua aprendizagem.

O ensino da língua materna, conforme recomenda o QECR é essencial para que se adquiram outras línguas ao longo da vida, apesar da diferença entre aprendentes da língua materna nos primeiros anos na escola. Em geral, segundo Duarte (2000) a criança:

- Atinge a maturação discriminatória que lhe permite reconhecer os sons da sua língua materna por volta dos três anos;
- Tem um completo domínio articulatório do repertório de sons da sua língua materna pelos 4-5 anos;
- À entrada na escolaridade básica, dispõe de um vocabulário passivo médio de cerca de 25000 palavras e de um vocabulário activo médio de cerca de 2500;
- Atingiu um estado significativo de conhecimento sintáctico que lhe permite compreender e produzir muitos tipos de frases simples e complexas e
- São detectáveis na sua produção linguística indicadores de consciência linguística ao nível fonológico, morfológico, lexical e sintáctico.

Em resumo, o estado de conhecimento da língua atingido à entrada na escolaridade básica permite-lhe satisfazer as suas necessidades comunicativas e desempenhar com eficiência o papel de ouvinte, interlocutor e locutor em situações de interacção linguística informais, com predominância para a conversa espontânea e para os jogos de faz-de-conta. Assim, os teóricos recomendam o seu ensino, dada a grande utilidade que a mesma tem na aprendizagem de outras línguas.

Portanto, pode-se concluir que negar o ensino da LM em qualquer destes contextos, constitui uma violação dos direitos linguísticos.

O ensino do português, língua não materna, processa-se como se o fosse. Aos alunos, são transmitidas regras gramaticais, mas não há preocupação de lhes proporcionar uma competência comunicativa.

Por competência é entendido hoje em dia, de acordo com Alarcão (2002:66), “um conjunto de conhecimentos, de capacidades, de intenções, de motivos e atitudes que se manifestam em comportamentos e desempenhos com elevado nível de adequação aos contextos situacionais. A competência não se exprime num aspecto isoladamente observável (...)”.

As competências, pelo contrário, são entidades decompostas cuja definição implica um esforço de análise e abstracção. (...) A análise e observação das competências devem ser feitas num enquadramento global (o da competência), o que implica a capacidade de agrupar as competências em rede e de as conceptualizar no seu conjunto e nas suas interacções (Alarcão 2002:66).

Já para Perrenoud (2003:13) é uma “mais-valia” acrescentada aos saberes: a capacidade de os utilizar para resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões, actuar no sentido mais vasto da expressão.

O QECR utiliza a expressão competência comunicativa e decompõe--na em competências linguísticas, competências sociolinguísticas e competências pragmáticas⁶⁶.

Tendo em conta estas posições, apostamos numa metodologia do ensino do português em Cabo Verde que permita ao aprendente lançar mãos de todos

⁶⁶ Cf. QECR, pp.158-168.

os recursos disponíveis para solucionar as diversas situações que se lhe vão deparando ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

O português é ensinado em toda a África lusófona como se fosse língua materna, sem que as consequências dessa metodologia sejam equacionadas. Assim, Marques (1985:205) afirma “Nas escolas, o ensino da língua portuguesa nunca teve em conta as línguas maternas dos alunos, pelo que sempre surgiram dificuldades na aprendizagem desta língua (...) parece-nos importante analisar a nossa problemática linguística e tentar procurar uma metodologia mais adequada para o ensino da língua portuguesa.” Apesar dessas constatações, o problema parece persistir ainda hoje, mais de três décadas depois da independência desses países.

Não se ensina a língua materna em qualquer desses países, entretanto, segundo Henriques (1985:236), “no ensino básico e mesmo no complementar, muitas vezes, para não dizer frequentemente, se recorra ao crioulo para poder ajudar os alunos a compreenderem certas noções que têm dificuldade em perceber.” Isso referindo-se à Guiné-Bissau, mas em Cabo Verde a prática é a mesma.

Segundo Leiria (1991:24) o ensino da língua materna ocorre geralmente no espaço linguístico em que essa língua se fala e tem como objectivo pôr os seus utentes, numa perspectiva sincrónica, em contacto com a variedade de prestígio e, numa perspectiva diacrónica, através de textos seleccionados e geralmente literários, disponibilizar realizações da língua consideradas exemplares, de modo a aumentar a clareza, a expressividade e a flexibilidade pragmáticas”.

De acordo com Frias (1992:87), “A L1 pode contribuir para a aprendizagem da L2 de modos muito diferentes, não pela transferência de regras, ou de competências; os aprendentes podem evitar usar regras que não existem na sua L1. Também pode haver limitações linguísticas em que as diferenças entre L1 e L2 constituam dificuldade e a transferência ocorre só sob certas condições linguísticas. Os aprendentes podem ainda recorrer a empréstimos, conscientemente, para melhorar a sua “performance” e recorrer ou evitar a L2 conforme a percebem mais próxima ou mais distante da L1 que podem ser incorrectamente incorporados. Podem também suspeitar de formas parecidas com a língua materna e proceder à sua evitação através de um

fenómeno de hipercorreção”. Em qualquer dos casos, é preferível que os alunos tentem chegar à sua L2 a partir da LM.

3.7 – O Ensino da Língua cabo-verdiana

O ensino do crioulo ou da língua cabo-verdiana tem levantado uma série de questões de vária ordem.

Nesta matéria, as opiniões são díspares e emitidas tanto por gente com algum domínio da matéria, como por aqueles que não dispõem de qualquer argumento científico que suporte as suas posições ou pontos de vista.

Sobre o assunto, tanto os políticos, com poder legislativo, como professores, que possuem o encargo didático, como qualquer cidadão que considerar tal medida uma “afronta” para um país, que no seu contacto diário só lida com a LM, todos têm uma palavra. Contudo, somos de opinião que o ensino da L1 seria muito importante nos primeiros anos, para uma melhor adequação do ensino da L2. Mas, dadas as reticências e os entraves que a sociedade tem imposto, optámos por um público-alvo mais maduro para ensinar a língua cabo-verdiana.

Dadas essas dificuldades, escolhemos, para este trabalho, a faixa etária entre os quinze (15) e os dezoito (18) anos. Nesta fase os aprendentes estão mais conscientes das suas dificuldades e limitações e em condições de procurar meios para os superar, sem que, “supostamente”, sejam prejudicados na sua aprendizagem global.

Nesta faixa etária, os aprendentes estão mais cientes das diferenças entre a sua língua materna e a segunda e já se encontram no segundo ciclo – (9º e 10º) e vão seguir até ao 12ºano – uma fase em que todas essas noções fariam sentido e contribuiriam para uma melhor preparação da vida académica. Embora, segundo Halliday (1974:255), “o ensino da língua materna nos primeiros anos da escola enfrenta uma tarefa muito maior e positiva, o ensino da leitura e da escrita. Isto exige a extensão dos hábitos linguísticos nativos da criança a um *medium* totalmente novo”. Mesmo estando as crianças, nos primeiros anos, mais preparadas para o ensino da L1, dados os entraves, propomos uma alternativa, em vez de ignorarmos o ensino da língua materna.

Assim, escolhemos esta faixa etária para minorar a preocupação dos pais com a generalização do insucesso no domínio do português gerado pelo ensino da LM. Os alunos nesta fase, possuem algum domínio na sua LM, podem acompanhar este processo de ensino com muito interesse e talvez possam até influenciar os pais e a sociedade em geral a aceitar que os benefícios dessa metodologia para todos os cabo-verdianos, e qualquer aprendente de uma L2 em contexto similar, são enormes.

Se a LM é hoje, em Cabo Verde, reconhecida pelas instituições públicas como:

- Entidades camarárias para a divulgação de informações e roteiros turísticos: “*Ben descubri beleza de nos Serra! / Beleza di nos paisagem / Morabeza di nos gentis / Sabura di nos clima*”. Ministério do Ambiente e Agricultura (Município de S. Lourenço dos Órgãos);
- Entidades religiosas de diversas confissões, com coros e hinos⁶⁷, pregações em LM;
- A nível publicitário já existe até uma marca de cerveja⁶⁸ e a divulgação de actividades culturais e recreativas é bastante acentuada, actualmente, em língua cabo-verdiana.

Sendo a LM, em Cabo Verde, reconhecida como útil nas diversas áreas da vida social, económica, política⁶⁹, também pode ser útil no ensino da L2 e atrair maior interesse no exercício dessa mesma actividade.

Todavia, este é ainda um tema muito controverso no seio da sociedade cabo-verdiana. E os entraves são colocados, sobretudo, por pessoas com alguma formação académica, certos políticos, muitos professores, o que torna a questão cada vez mais delicada.

Tendo em conta o tempo que falta para ser introduzida a LM no currículo escolar cabo-verdiano, pensamos numa nova metodologia – um estudo comparativo – já que toda a gramática é dada do 1º ano até ao 8º e que a partir do 9º entram os mesmos conteúdos com algumas *nuances*, esta metodologia acompanharia o programa e traria uma mais-valia para o aluno e os professores. Toda a gramática continuaria presente, entrariam os novos

⁶⁷ Cf. Anexos.

⁶⁸ “Strela”.

⁶⁹ Cf. A transcrição para o cabo-verdiano de sessões parlamentares em anexos.

conteúdos, só que com a diferença de ser um ensino com recurso à LM, aproveitando-se, assim, as competências em LM para mais facilmente se chegar a L2. Assim:

- Todas as questões que são levantadas sobre a incapacidade (falta de preparação) dos alunos elaborarem textos correctos, sem interferências da LM serão tratadas em aulas práticas;
- O professor cuidará para que o aluno saiba diferenciar realizações típicas da sua LM e da sua L2;
- O aluno terá oportunidade de reconhecer, por mérito próprio, onde entram as interferências da sua LM e evitá-las por interferirem no bom uso da L2;
- O aluno aproveitará as diferenças entre as duas línguas para melhor analisar a sua gramática explícita (a de português) e tirar proveito da implícita (a da sua língua materna);
- O aluno servir-se-á das semelhanças para enriquecer a sua busca e fazer do estudo da L2, um deleite e uma descoberta constante no colmatar das lacunas que a falta de uso da L2, no seu quotidiano, lhe traz;
- Aos alunos serão facultados os recursos para a aquisição de uma competência comunicativa em português e outras línguas que vierem a estudar;
- O processo de ensino-aprendizagem será contextualizado e responderá às necessidades e aos anseios dos aprendentes.

3.8 - Inquérito por Questionário Escrito

Considerando que um dos objectivos deste trabalho é sugerir uma nova metodologia de ensino do português que engloba as percepções em LM e como a mesma ainda não é uma língua oficial e não dispõe do mesmo prestígio que a L2, importa procurar junto dos inquiridos a sua opinião e entender a percepção que os professores, alunos, a sociedade em geral têm quer da oficialização da LM, quer do seu ensino.

Assim, aplicámos na cidade da Praia, inquéritos por questionário escrito.

O questionário formado quer por questões abertas, quer questões fechadas, contemplou todas as camadas sociais, diferentes faixas etárias e foi aplicado maioritariamente no meio estudantil e no seio da classe docente.

Os inquéritos foram efectuados em Janeiro de 2007, em salas de aulas da Escola Secundária Polivalente Cesaltina Ramos, entre os professores da mesma; na Escola Secundária Amor de Deus e na Escola Secundária de Achada Grande; no Instituto Pedagógico da Praia (IP); no Instituto Superior de Educação (ISE); na Igreja do Nazareno e entre diversas pessoas abordadas na rua e em outros locais públicos.

O questionário, apresentado em anexo, baseado em Grosso (1999), é composto por 20 questões que se reagrupam da seguinte forma:

- As primeiras questões assentam na identificação do público: sexo, idade, língua materna, nível de escolaridade e conhecimento linguístico de outras línguas e o respectivo tempo de aprendizagem;
- Da 7ª à 13ª questão pretende-se revelar quais as características consideradas indispensáveis na aprendizagem de uma língua estrangeira, a importância do domínio de uma língua em particular e as atitudes para com uma determinada língua ou cultura;
- As restantes questões dizem respeito à postura do público acerca da sua língua materna, sua opinião sobre a oficialização e o ensino da mesma.

3.8.1 – Análise dos dados recolhidos

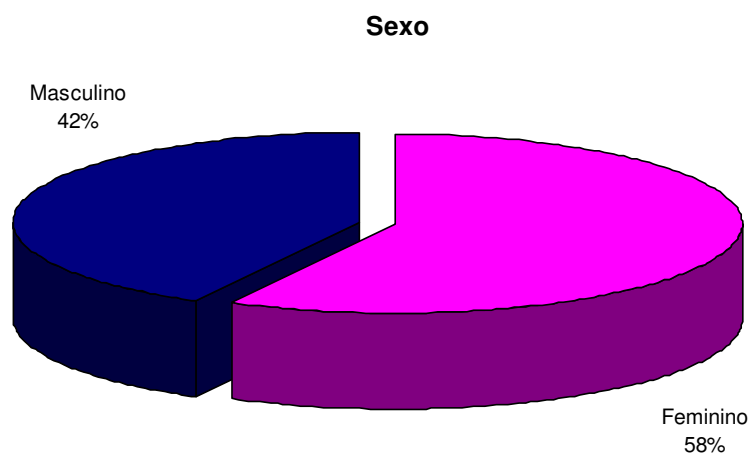
Os resultados das respostas são apresentados sob a forma de gráficos e tabela, com o objectivo de tornar a sua análise mais objectiva e clara.

3.8.1.1 – Questionário

1. Sexo

Os dados referentes à identificação do público inquirido mostram-nos, conforme o **Gráfico I**, que as pessoas que responderam ao inquérito são maioritariamente femininas (58%), (42%) do sexo masculino.

Gráfico I

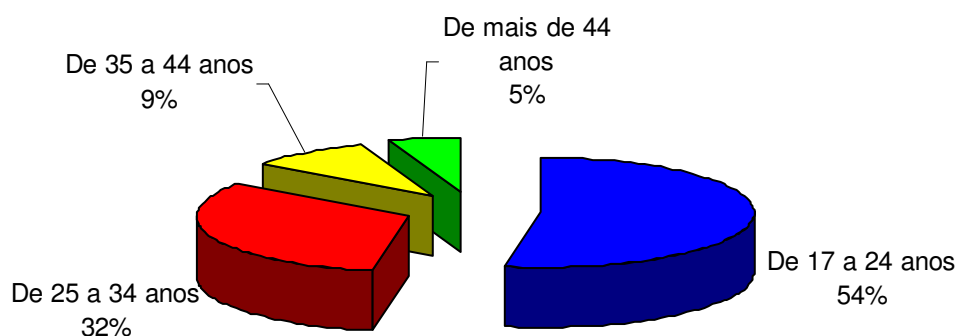


2. Idade:

O **G. II** mostra que os informantes se distribuem por quatro faixas etárias que variam entre os 17 a 24 anos, 25 a 34 anos, 35 a 44 anos e mais de 44 anos. Segundo os dados do gráfico, grande parte dos informantes situa-se na faixa entre os 17 e 24 anos (54%), estando em segundo lugar, com (32%), a dos 25 a 34, com (9%), a faixa etária dos 35 a 44; por último, (5%) dos informantes tem idade superior a 44 anos.

G. II

Idade

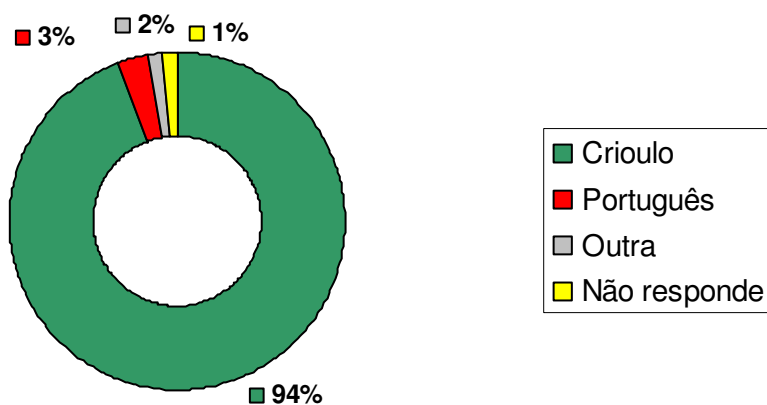


3. Língua materna:

A maior parte, (94%), dos inquiridos tem como língua materna o crioulo, (3%) o português, (2%) uma outra língua (inglês, francês e espanhol) e (1%) não responde.

G. III

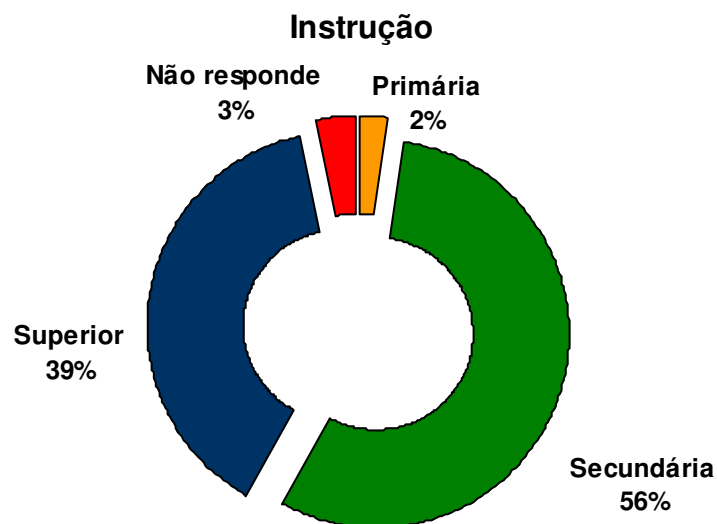
Língua Materna



4. Instrução que possui:

Em relação à distribuição dos informantes pelo grau de instrução, verificou-se, conforme atesta o **G. IV**, que (56%) possuem o secundário, (39%) o superior, (3%) não responderam e (2%) o ensino primário, respectivamente.

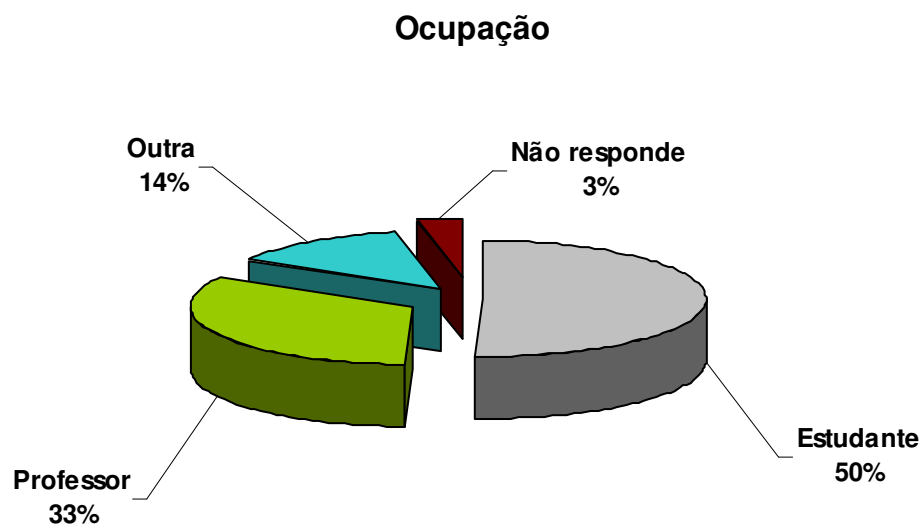
G. IV



5. Ocupação:

O gráfico mostra que (50%) dos que responderam ao inquérito se designam como estudantes, que (33%) são professores, (14%) estão enquadrados nas mais diversas actividades profissionais (médicos, domésticas, comerciantes, reformados, agricultores, líderes religiosos, juristas, bibliotecárias, secretárias, etc.) e (3%) não responderam.

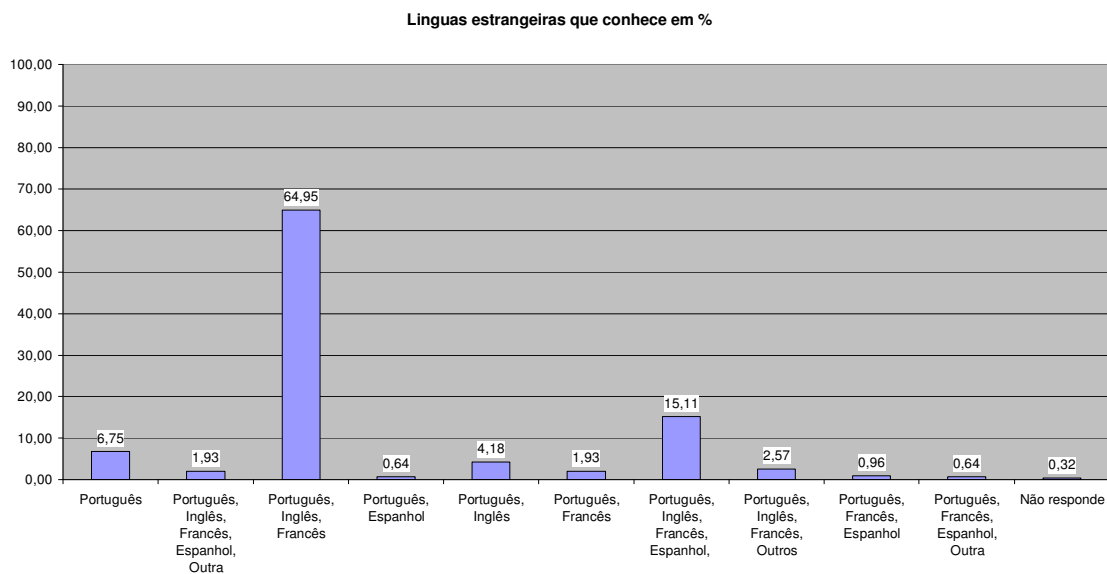
G. V



6. Línguas estrangeiras que conhece:

De acordo com o **G. VI**, agrupamos os informantes pelas línguas que conhecem. Entretanto, devido à sobreposição de dados, consideramos os quatro grupos com maior percentagem. O grupo que lidera conhece **português/inglês/francês** (64,95%), seguido pelo de **português/inglês/francês/espanhol** (15,11%), o grupo que só conhece **português** (6,75%) e **português e inglês** (4,18%).

G.VI



7- Tempo de aprendizagem das línguas estrangeiras:

Como se pode observar pelo quadro, o português é a língua com mais tempo de aprendizagem, seguido de inglês. Sendo aquele, uma língua segunda e com estatuto oficial, o tempo de aprendizagem demora enquanto durar a vida escolar.

Quadro XXIII

Língua	-1	-2	-3	-4	-5	+5
Português	6	6	0	5	6	214
Inglês	2	21	17	40	55	77
Francês	6	7	46	70	37	31
Espanhol	20	9	7	5	0	3
Outras línguas	3	2	1	0	0	12
Não responde	70					

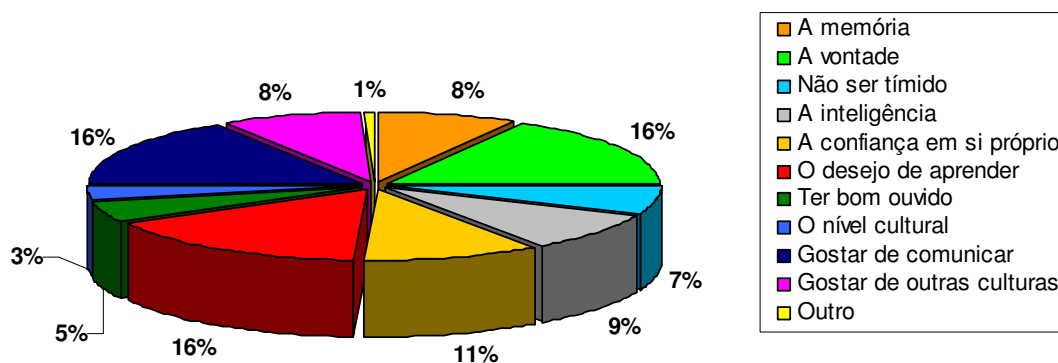
8. Na sua opinião para aprender uma língua é indispensável:

- **A memória**
- **A vontade**
- **Não ser tímido**
- **A inteligência**
- **A confiança em si próprio**
- **O desejo de aprender**
- **Ter bom ouvido**
- **O nível cultural**
- **Gostar de comunicar**
- **Gostar de outras culturas**
- **Outro**

De acordo com **G. VII**, as capacidades consideradas indispensáveis para aprender uma língua, distribuem-se pela seguinte ordem: **A vontade** (16%), **o desejo de aprender** (16%) e **gostar de comunicar** (16%), seguem-se **a confiança em si próprio** com (11%), **a inteligência** (9%), **gostar de comunicar** (8%) e **a memória** (8%), **não ser tímido** (7%), **ter bom ouvido** (5%), **o nível cultural** (3%) e **outro** (1%).

G. VII

Na sua opinião para aprender uma língua é indispensável



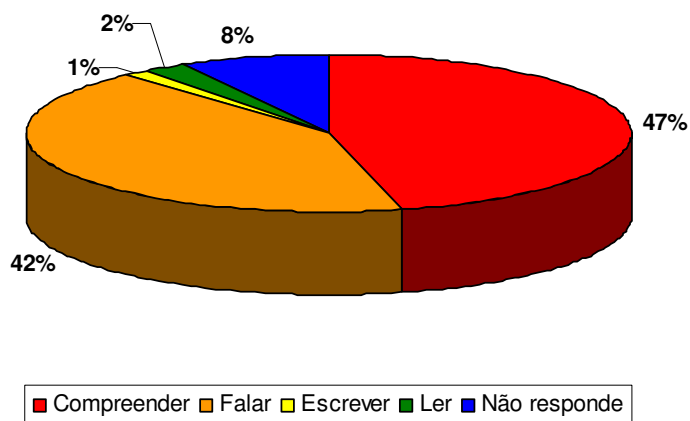
9. O que acha mais importante na aprendizagem de uma língua é (só um item):

- Compreender
- Falar
- Escrever
- Ler

Dos quatro comportamentos a privilegiar na aprendizagem de uma língua, (47%) dos inquiridos, elegeu a compreensão, (42%) a produção oral, (2%) a leitura, (1%) a produção escrita e (8%) não responde ou n tem opinião formada.

G. VIII

O que acha mais importante na aprendizagem de uma língua é



9. Há alguma língua que ache horrível?

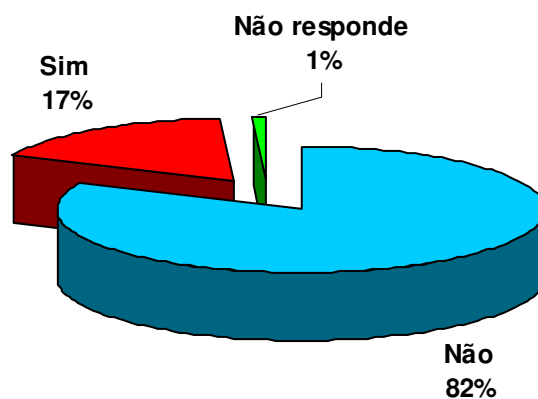
- Sim
- Não

A maioria dos inquiridos, como se pode notar pelo **G. IX**, respondeu negativamente (82%), (17%) afirmativamente e entre as línguas que acham horrível estão o chinês por ser incompreensível e de difícil acesso e o português por ser muito chato⁷⁰ e 1% não respondeu.

⁷⁰ O português é, na opinião dos alunos, uma língua aborrecida por causa das regras que apresenta.

G. IX

Há alguma língua que ache horrível?

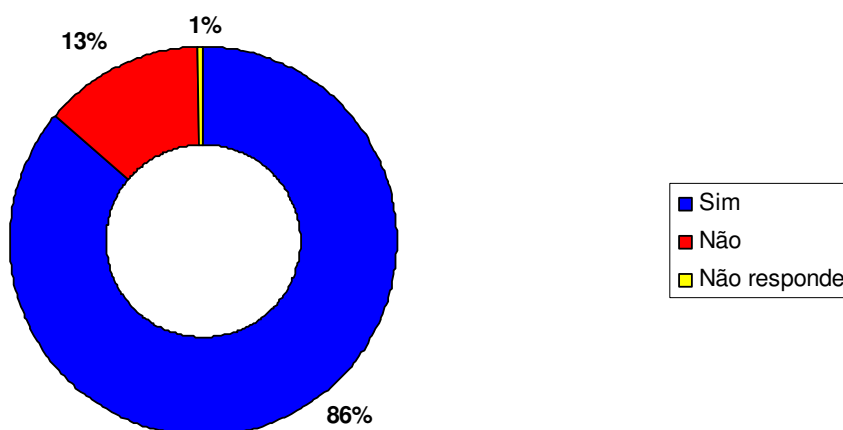


10. É-lhe indispensável saber muito bem uma língua?

A esta questão, (86%) responderam afirmativamente, (13%) negativamente e (1%) não respondeu. Das línguas consideradas indispensáveis saber muito bem, constam o português, por ser a língua oficial do país e o inglês por ser uma língua internacional.

G. X

É-lhe indispensável saber muito bem uma língua?

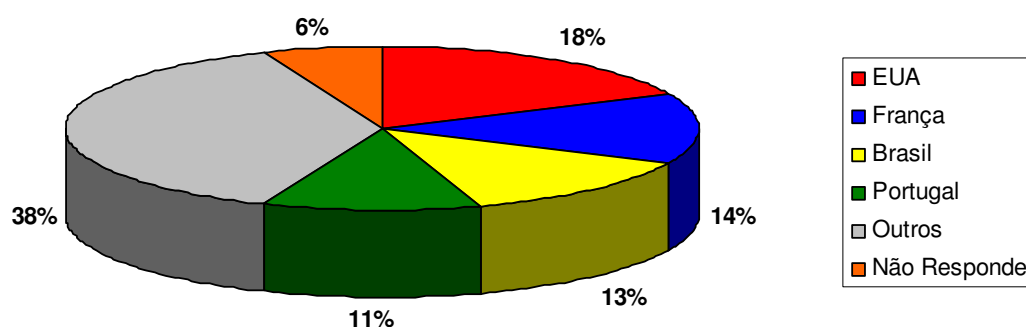


11. Qual o país que gostaria de visitar?

Mais de três dezenas de países foram escolhidos como possíveis destinos para uma visita. No entanto, de acordo com o gráfico, destacámos os que reuniram uma percentagem mais significativa. Assim, os **EUA** acumularam (18%), **França** (14%), **Brasil** (13%), **Portugal** (11%), **outros** (38%) e (6%) dos inquiridos não responde. Os motivos da escolha prendem-se com o conhecimento da língua, visita a familiares, desenvolvimento do país e interesse por outras culturas.

G. XI

Qual o país que gostaria de visitar?



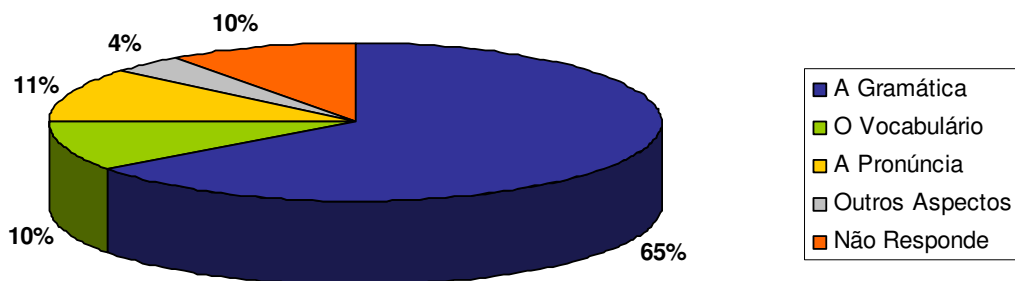
13. Para aprender o português o que é indispensável é estudar (escolher só 1):

- **A gramática**
- **O vocabulário**
- **A pronúncia**
- **Outros aspectos**

De acordo com o **G. IX**, (65%) dá prioridade à **gramática**, (11%), à **pronúncia**, (10%) ao **vocabulário**, (4%) a **outros aspectos**, como a dicção e a escrita e (10%) **não responde**.

G. XII

Para aprender o português o que é indispensável é estudar



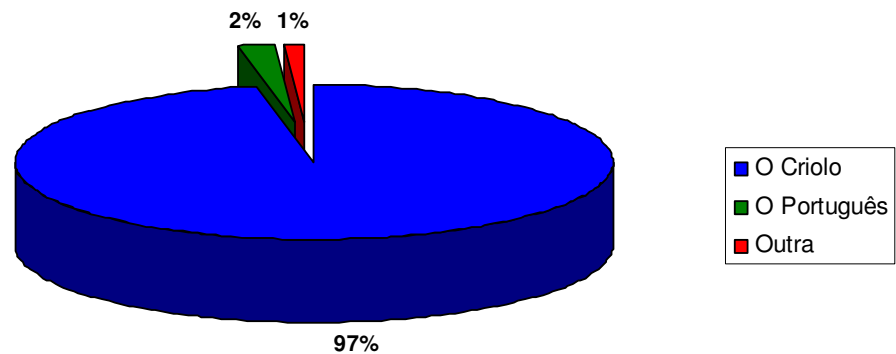
14. Qual a língua que fala em casa?

- O crioulo
- O português
- Outra (qual?)

O crioulo é, de acordo com o **G. X**, falado por (97%) dos inquiridos, o português por (2%) e (1%) fala outra língua em casa (inglês e espanhol).

G. XIII

Qual a língua que fala em casa?



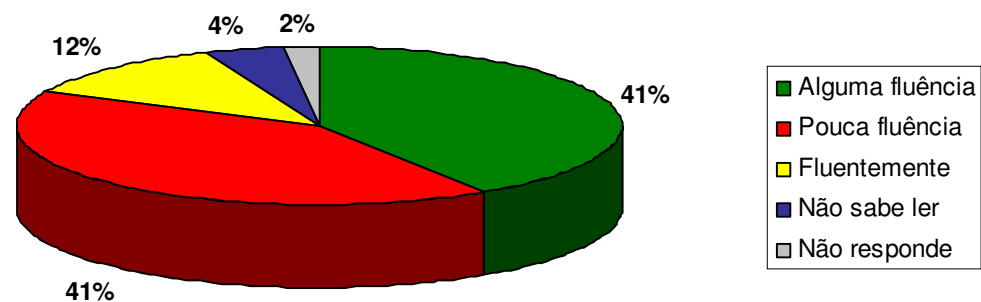
15. Lê textos em crioulo com:

- **Alguma fluência**
- **Pouca fluência**
- **Fluentemente**
- **Não sabe ler**

Conforme se pode ler no **G. XI** (41%) dos inquiridos lêem textos em crioulo com **alguma fluência**, (41%) com **pouca fluência**, (12%) **fluentemente**, (4%) afirma que **não sabe ler** e (2%) **não responde**.

G. XIV

Lê textos em crioulo com



16. Usa o crioulo para comunicar, por escrito:

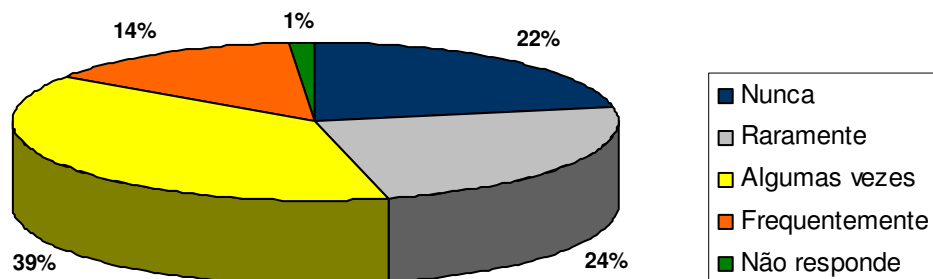
- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Frequentemente

(Se usa, em que tipo de textos? Exemplos)

Como se observa pelo **G. XII**, (39%) dos informantes usam o crioulo para comunicar **algumas vezes**, (24%) **raramente**, (22%) **nunca** o usam, (14%) **frequentemente**; (1%) **não responde**. No total, (77%) dos informantes usam-no para enviar pequenos recados, comunicar por e-mail, MSN, SMS, escrever poemas ou deixar mensagens amorosas.

G. XV

Usa o crioulo para comunicar por escrito



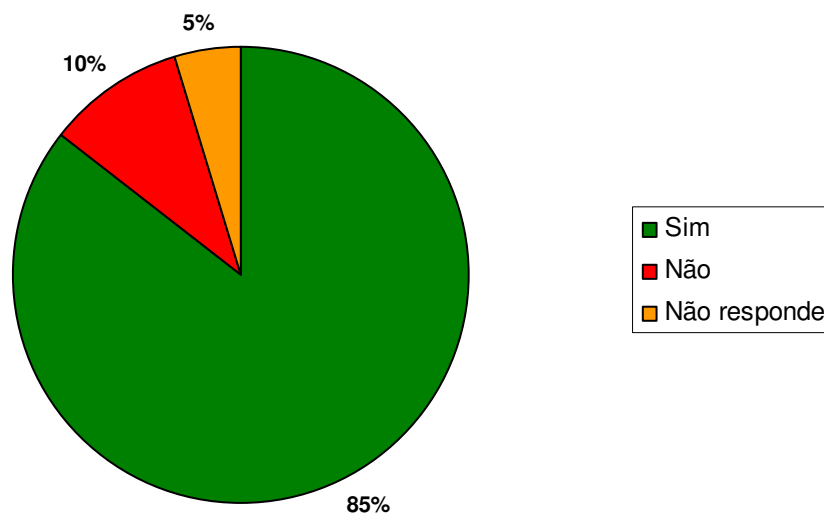
17. Concorda com a implementação do ensino do crioulo?

- Sim
- Não

Os resultados desta questão revelam-nos, de acordo com o **G. XIII**, que a implementação do ensino do crioulo é apoiado por (85%) dos respondentes, (10%) são contra e (5%) não respondem ou não têm opinião formada.

G. XVI

Concorda com a implementação do ensino do crioulo?



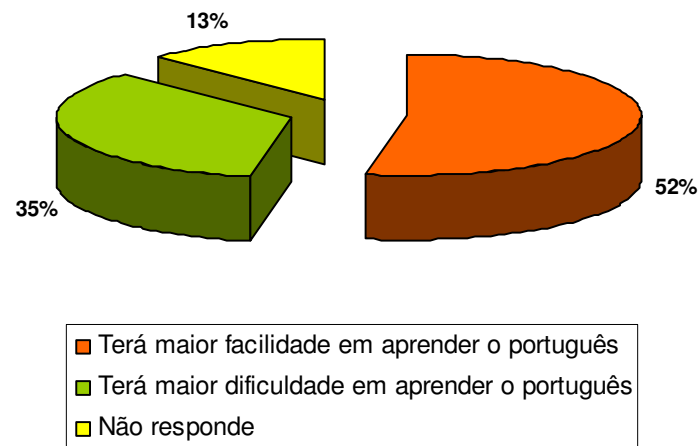
18. Quem estudar primeiro o crioulo:

- **Terá maior facilidade em aprender o português**
- **Terá maior dificuldade em aprender o português**

Os dados referentes à aprendizagem do crioulo, numa primeira fase, revelam-nos que (52%) dos inquiridos, conforme o **G. XIV**, consideram que facilitará a aprendizagem do português, (35%) têm uma opinião contrária e (13%) não responde.

G. XVII

Quem estudar primeiro o crioulo



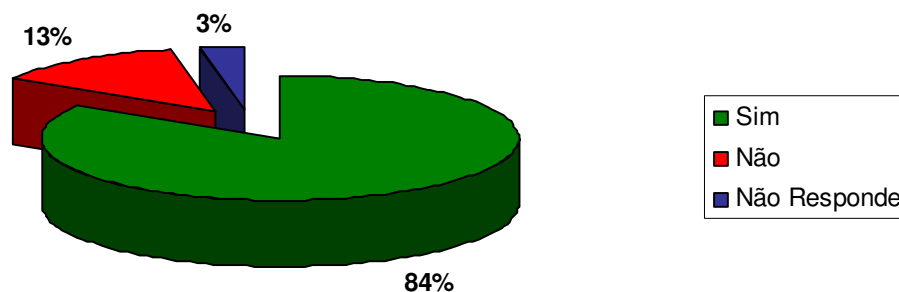
19. Concorda com a oficialização do crioulo?

- Sim
- Não

De acordo com a leitura que se pode fazer do **G. XV**, (84%) dos inquiridos são a favor da oficialização do crioulo, (13%) são contra e (3%) não respondem a esta questão.

G. XVIII

Concorda com a oficialização do crioulo?



20. Concorda que seja oficializada a variante:

- De Santiago
- De S. Vicente
- As duas

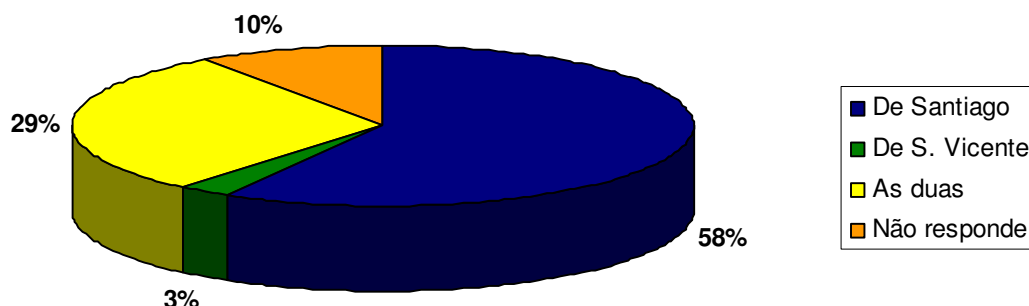
(porquê?)

O **G. XVI** mostra que (58%) dos respondentes concordam com a oficialização da variante de Santiago⁷¹, (3%) preferem a de S.Vicente, (29%) consentem que as duas variantes sejam oficializadas e apenas (10%) não respondem ou não têm opinião formada.

⁷¹ Apesar dos inquéritos terem sido aplicados apenas na ilha de Santiago a escolha da mesma variante é, no nosso entender, motivada por factores de ordem histórico-linguísticas. E não pelo facto dos inquiridos serem maioritariamente de origem santiaguense.

G. XIX

Concorda que seja oficializada a variante



Conclusão

Dadas as metodologias usadas no ensino do português, tanto em Cabo Verde, como nos demais países que compõem os PALOP, as dificuldades de aprendizagem, o insucesso escolar e a desistência são consequências lógicas deste sistema. Contudo, são situações que podem ser contornadas por uma mudança de estratégias.

Assim, em Cabo Verde, vê-se que é uma necessidade premente o ensino da LM. É uma questão a ser levada em conta, com vista a salvaguardar os interesses dos aprendentes, em particular; e a dotar o sistema educativo de meios que lhe permitam maior eficácia.

As metodologias usadas para o ensino do português no país carecem de uma reavaliação de forma a se proceder à sua contextualização.

O trabalho de campo permitiu-nos concluir que a grande maioria da população apoia o ensino da LM e a oficialização da mesma, dando assim ao país, a oportunidade de praticar um ensino tendo em vista a sua realidade linguística e de contribuir para um ensino com vista ao desenvolvimento de uma competência equiparada entre a L1 e a L2. O nosso desafio é que o governo entenda essa abertura e:

- Incentive e dinamize o cultivo e o estudo do crioulo;

- Que se crie um centro de estudos e divulgação de estudos crioulos;
- Que se orientem os trabalhos para a criação do Crioulo Fundamental;
- Que se criem incentivos para a formação de jovens quadros na área de linguística;
- Que se criem incentivos para investigação científica na área do crioulo, com vista a dotar o país de quadros especializados na linguística cabo-verdiana.

Conclusões

No final de cada capítulo propusemos um resumo das principais ideias desenvolvidas, no entanto nesta parte final procuraremos apresentar uma conclusão que abarca o trabalho no seu todo.

Ao longo deste estudo, encetámos uma viagem em busca do melhor caminho para o ensino da língua cabo-verdiana, acautelando sempre as necessidades e os interesses dos aprendentes, pensando nos custos, nos entraves e sobretudo num ensino de maior sucesso.

É com base nas teorias desenvolvidas sobre o ensino da LM, L2 que propomos e tentamos traçar um caminho possível para outras abordagens e metodologias de ensino que podem vir a ser usadas para melhorar o sistema de ensino Cabo-verdiano.

Antecipando alegações como os custos da preparação dos professores para a tão nobre tarefa e a fragilidade económica do país, aproveitamos para lembrar que eles, certamente, terão que passar por uma reciclagem e haverá custos. Entretanto, estes serão mais baixos em relação às dificuldades que o Ministério de Educação enfrenta hoje, dada a massificação do ensino e a falta de uma política virada para esta questão. Os dados indicam que o índice de insucesso escolar em 2002/03 no **Ensino Básico Integrado** (EBI) foi de 21% e no **Ensino Secundário** (ES) 20% e a taxa de abandono 3% e 16%, respectivamente, sendo o português e a matemática as duas disciplinas que ocupam o topo da tabela quando se fala do insucesso.

A oficialização e o ensino da LM apresentam-se como solução, uma vez que os dados dos inquéritos lançados indicam sem margem para dúvidas que o ensino da língua cabo-verdiana é uma medida a ser levada em conta, os estudos levados a cabo apontam para isso, além da importância que os investigadores atribuem à LM no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras.

A utilidade da língua materna neste processo não é apenas de um mero suporte de comunicação, mas também poderá servir, ao aprendente, de termo de comparação na aprendizagem de outras línguas, além da própria língua segunda, servirá como um elemento aglutinador de modo a chegar mais

rapidamente à sua segunda língua. No processo de ensino-aprendizagem da L2, há que ter em conta os conhecimentos anteriores que o aprendente possui na sua LM.

É preciso um trabalho de reestruturação de todo o processo de ensino que conduza à motivação de todos quantos estejam envolvidos, para que o mesmo processo decorra em conformidade com as necessidades educativas e acompanhe os modelos e abordagens actuais. É certo que a preparação dos docentes para essa mudança deve merecer maior cuidado: torna-se necessário ouvir os receios, reticências, inseguranças face ao desconhecido, redefinir os programas, adaptar os conteúdos que melhor se adequem ao ensino do português L2, capacitar os professores e adquirir novos materiais, entre outras medidas. Entretanto, é face a todas essas dificuldades e de outras que eventualmente poderão surgir ao longo deste processo, que se podem tomar medidas e acertar as lacunas até que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz.

É óbvio que muitas são as questões a serem respondidas: os benefícios que esse ensino trará ao país, se os professores estarão aptos para o ensino bilingue no país, a utilidade da língua cabo-verdiana na construção do conhecimento científico, o tipo de conhecimento que irá ser transmitido na língua cabo-verdiana, passando pela rejeição por parte de alguns que poderão não concordar em estudar o cabo-verdiano, entre outros problemas de ordem técnica que estarão intrinsecamente ligados a este tipo de ensino.

Partindo do princípio que os professores devem passar por uma reciclagem constante, prepará-los para mais este desafio não seria difícil uma vez que todos dispõem já de uma base adquirida na escola de formação de professores e devido aos materiais (literatura) disponíveis em língua cabo-verdiana que variam desde romances, contos, gramáticas, a dicionários, a própria intuição linguística que qualquer falante nativo possui, a utilização cada vez mais crescente que o crioulo tem tido actualmente; um aprimoramento pessoal e uma curta preparação seria algo possível e rápido de incrementar em pouco tempo no país. Cada escola podia organizar um programa de preparação dos professores através da deslocação dos formadores ou disponibilizar tempo aos mesmos para frequentarem essas aulas no ISE, de forma faseada.

Contando com a experiência de muitos que já trabalharam para *O Corpo da Paz*, pode ser organizado um programa de formação acessível sem grandes custos.

Em termos de materiais didáticos para o ensino, começaríamos com os que já dispomos: as gramáticas, os dicionários e as obras de referência. Existem várias alternativas que podem ser seguidas, o próprio manual usado pelo *Corpo da Paz* em Cabo Verde, ainda podem ser resgatados os materiais criados para o programa de alfabetização bilingue na década de 80, que não teve continuidade e as escolas que promovem o ensino da língua caboverdiana nos EUA podem ser usadas como parceiras na troca de experiências e fornecimento de algum material, numa primeira etapa.

Portanto, a necessidade de manter o português como língua de ensino e de sucesso passa necessariamente pela inclusão da LM no currículo escolar ou pelo menos no programa de ensino.

Ensinando a LM, serão colmatadas mais facilmente as necessidades de ensinar o português, de acordo com os métodos empregues no ensino das línguas segundas e estrangeiras.

Tendo em conta as dificuldades que podem ser levantadas, defendemos a introdução da língua caboverdiana ou de uma outra metodologia de ensino do português a partir do 9º ano onde a necessidade de manuais não é tão premente, até porque do 10º ao 12º não há manuais de língua portuguesa. E nesta etapa, os alunos, com auxílio do professor podem ser investigadores e ao mesmo tempo criadores de materiais didáticos.

Aos professores não seria difícil responder a essas exigências para ensinarem a língua materna e nem aos alunos acompanhar esse estudo.

Através da realização de seminários de formação e intercâmbio de ideias entre professores e discussão das metodologias mais adequadas, pode-se chegar às melhores condições para esse ensino.

Não é possível esperar que se criem todas as condições uma vez que o ensino é, segundo Veiga (2000), um complemento indispensável na descoberta do funcionamento linguístico de Ccv. É um contra-senso determinar que só se deve ensinar o crioulo depois de estarem criadas todas as condições e fixado o seu funcionamento linguístico. No entender do autor, isto não acontece com nenhuma língua do mundo. A língua como organismo vivo tem algo de básico

que permanece, mas tem vários aspectos em constante transformação, sendo o ensino um laboratório e um observatório dessas transformações. Daí ser possível depreender que não há mais nada que se possa esperar para mudar a metodologia do ensino no país.

Continuar a recusar aos cabo-verdianos o acesso à sua língua materna como língua do ensino é uma violência, sobretudo pelo facto de o crioulo ser a única língua nacional em Cabo Verde, ao contrário dos restantes países dos PALOP.

Bibliografia de Base

ABRAIL, Nicolas, *Lexique créole de Santiago-Français/Léxico Crioulo Santiaguense-Francês/Lésiku Badiu-Fransés*, Praia, 1996.

ADRAGÃO, V., «A Dimensão Cultural no Ensino de uma Língua Estrangeira», In *Actas do Português como Língua Estrangeira*, Direcção dos Serviços de Educação, Fundação Macau, Universidade da Ásia Oriental, Instituto Português do Oriente, Macau, pp. 385-394, 1991.

AFONSO, Elisabete V., “Problemas de Reintegração Linguística e Social de Emigrantes de Segunda Geração”, In CASTRO, Rui, V. e SOUSA, Maria, Lourdes (org.) (1998), *Linguística e Educação*, Lisboa, Colibri/APL, 1998.

AFONSO, Maria Manuela, *Educação e Classes Sociais em Cabo Verde*, Praia, Spleen, 1996.

AKERBERG, Marianne, *Aprendizagem de uma Língua Próxima: Português para Falantes de Espanhol*, Stocholm, Stocholm University, 2002 (Dissertação de Doutoramento).

ALARCÃO, Isabel, “Didáctica e novas competências na formação de professores de línguas na Europa”, In *Intercompreensão – Revista de Didáctica das Línguas* nº10, Lisboa: Edições Colibri/ Escola Superior de Educação de Santarém, pp. 65-69, 2002.

ALBUQUERQUE, Luís e **SANTOS**, Maria E. (coord.), *História Geral de Cabo Verde*, Vol. I, Lisboa e Praia, respectivamente, Instituto de Investigação Científica Tropical e Direcção Geral do Património Cultural de Cabo Verde, 1991.

ALMADA, David Hopffer, *Pela Cultura e pela Identidade – Em Defesa da Cabo-verdianidade*, Praia, IBNL, 2006.

ALMADA, Dulce, *Cabo Verde – Contribuição para o Estudo do Dialecto Falado no seu Arquipélago*, Lisboa, Junta de Investigação do Ultramar-Centro de Estudos Políticos e Sociais, 1961.

ALMADA, Dulce, *Bilinguismo ou Diglossia?*, Praia, Spleen, 1999.

AMOR, Emília, *Didáctica do Português, Fundamentos e Metodologia*, Lisboa, Texto Editora, 2003.

ANÇÃ, Maria Helena, *Formação de Professores – Ensinar Português – Entre Mares e Continentes*, Cadernos Didácticos, Série Línguas, Nº2, Aveiro, Universidade de Aveiro, 1999a.

ANÇÃ, M^a Helena, “Português – da Língua Materna à Língua Segunda: conceitos e pressupostos”, In *Noesis*, nº51, pp.14-16, 1999b.

ANÇÃ, M.H., Comentário da Conferência de M.J.G. “O ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas” In *Palavras*, nº27, Lisboa: A.P.P. 37-39, 2005.

ANDRADE, A. I. O. et al., *Didáctica da Língua Estrangeira- O Ensino das Línguas Estrangeiras: Orientações para uma Abordagem Comunicativa*, Lisboa, Asa, 1992.

ARAÚJO, Hannelore et al., *Didáctica das Línguas Estrangeiras*, Lisboa, Apaginastantas, 1985.

ARQUIVO HISTÓRICO NACIONAL, *Descoberta das Ilhas de Cabo Verde*, Praia, AHN, 1998.

ASSEMBLEIA NACIONAL DA REPÚBLICA DE CABO VERDE, *Constituição da República de Cabo Verde* (Revista em 1999), Praia, Publicação: BO – Suplemento, I Série-Nº 43 de 23 de Novembro de 1999, 2000.

ATANÁSIO, João (org.), *Textos Comunitários, Tratado que Institui a Comunidade Europeia*, Lisboa, Instituto Superior de Línguas e Administração, 2003.

BACHMAN, Lyle F., *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University Press, 1990.

BARBOSA, J. M. et al., *Gramática e Ensino das Línguas* (Actas do I Colóquio sobre Gramática), Coimbra, Almedina, 1998.

BAXTER, Alan, “Línguas Pidgin e Crioulas”, In *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, Isabel Hub Faria et al. (org.), Lisboa, Caminho, pp.535-549, 1996.

BEACCO, Jean-Claude e **BYRAM**, Michael, *Guide pour l'Élaboration des Politiques Linguistiques Éducatives en Europe. De la Diversité Linguistique à l'Éducation Plurilingue* (Version de Synhèse), Projet 1, Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe, pp. 32-38, 2002.

BEARDSMORE, Hugo, “Les Cadres Institutionnels de L'Éducation Bilingue: Quelques Modèles”, In *ÉLA- Revue de Didactologies des Langues-Cultures*, Nº96-1994, Paris, Didier Erudition, pp.43-64, 1994.

BÉRARD, Evelyne, *L'Approche Communicative - Théorie et Pratiques*, Paris, CLE International, 1991.

BESSE, Henri, «*L'Enseignement de la Grammaire du Français Langue Seconde ou Étrangère de 1968 à 1988*», *Vingt Ans dans l'Évolution de la Didactique des Langues* (1968-1988), Paris, Éditions Didier, 1994.

BIDERMAN, Maria Tereza, *Teoria Linguística e Computacional: Linguística Quantitativa e Computacional*, Livros Técnicos e Científicos, Rio de Janeiro, S.A., 1978.

BLOOM, Benjamin, **KRATHWOHL**, David e **MASIA**, Bertran, *Taxionomia de Objectivos Educacionais*, 6ª ed. (trad. de Jurema Alcides Cunha), Porto Alegre, Globo, 1979.

BOUTON, C. P., *O Desenvolvimento da Linguagem* (trad. de Carlos Domingos e Cláudia Possolo), Lisboa, Moraes Editores, 1975.

BRANEN, Julia, *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*, Aveburry, Aldershot, 1992.

BRÁSIO, António, *Monumenta Missionária Africana*, 2ª Série, 3 vols., Lisboa, Agência-Geral do Ultramar, 1958-1964.

BRITO, A. de Paula, "Dialectos Crioulos – Portugueses. Apointamentos para a Gramática do Crioulo que se fala na ilha de Santiago de Cabo Verde", In *Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa*, 7ª série, nº 10, pp. 623-669, 1887.

BUGELSKI, B. R., *Psicologia da Aprendizagem* (trad. de Álvaro Cabral), São Paulo, Cultrix, 1956.

BULL, Pinto, *O Crioulo da Guiné-Bissau: Filosofia e Sabedoria*, Lisboa, Ministério da Educação, ICALP, 1989.

CALVET, Jean-Louis, *Pour une Écologie des Langues du Monde*, Paris, Plon, 1999a.

CALVET, Jean-Louis, *La Guerre des Langues et les Politiques Linguistiques*, Paris, Hachette, 1999b.

CALVET, Jean-Louis, *Le Marché aux Langues - Les Effets Linguistiques de la Mondialisation*, Paris, Plon, 2002a.

CALVET, Jean-Louis, *Linguistique et Colonialisme*, Paris, Poyot & Rivages, 2002b.

CARMO, Hermano e **FERREIRA**, Manuela, *Metodologia da Investigação, Guia para Auto-aprendizagem*, Lisboa, Universidade Aberta, 1998.

CARREIRA, António, *O Crioulo de Cabo Verde – Surto e Expansão*, Lisboa, S. n., 1982.

CARVALHO, José Herculano de, *Sobre a Natureza dos Crioulos e sua Significação para a Linguística Geral*, in Separata do Vol. III das Actas do V Colóquio Internacional de Estudos Luso-brasileiros, Coimbra, 1966.

CASTELEIRO, J. M. et al., *Nível Limiar para o Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Segunda/Língua Estrangeira*, Lisboa, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1988.

CASTRO, Ivo, *Curso de História da Língua Portuguesa*, Lisboa, Universidade Aberta, 1991.

COMÉNIO, J. A., *Didáctica Magna, Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, 4ª ed., 1657, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

COSTA, Arlindo, *O Crioulo como Língua de Escolaridade em Cabo Verde*, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2006 (Dissertação de Mestrado).

COSTA, J. Botelho e **DUARTE**, J. Custódio, O Crioulo de Cabo Verde. Breves Estudos sobre o Crioulo das Ilhas de Cabo Verde Oferecidos a Dr. H. Schuchardt In *Boletim da Sociedade de Geografia*, 6ª Série, nº 6, pp. 325-388, 1886.

CRISTÓVÃO, Fernando, *Notícias e Problemas da Pátria da Língua*, Lisboa, ICALP, 1987.

CRISTÓVÃO, Fernando (coord.), *Dicionário Temático da Lusofonia*, Lisboa, Texto Editora, 2005.

CUNHA, António, *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*, 2ª ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2000.

CUQ, Jean-Pierre, *Le Français Langue Seconde-Origines d'une Notion et Implications Didactiques*, Paris, Hachette, 1991.

CUQ, Jean-Pierre, (org.), *Dictionnaire de Didactique du Français-Langue Étrangère et Seconde*, Paris, CLE International, 2003.

DAVIDSON, Basil, *As Ilhas Afortunadas, Um Estudo sobre África em Transformação*, Lisboa, Caminho, 1988.

DECRETO-LEI Nº 67/98, Boletim Oficial da República de Cabo Verde, I série, nº48, 31 de Dezembro de 1998.

DEESE, Jones, *Psicolinguística*, Rio de Janeiro, Vozes, 1976.

DESCOBERTA DAS ILHAS DE CABO VERDE, Praia, Arquivo Histórico Nacional, 1998.

DIAS, H. N., *As Desigualdades Sociolinguísticas e o Fracasso Escolar*, Maputo, Promédia, 2002.

DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA CONTEMPORÂNEA, Academia de Ciências de Lisboa, I e II Vol., Braga (Academia das Ciências de Lisboa), Ed. Verbo, 2001.

DICIONÁRIO ENCICLOPÉDICO ALFA, Lisboa, Ed. Asa, 1992.

DUARTE, Inês, *Língua Portuguesa – Instrumento de Análise*, Lisboa, Universidade Aberta, 2000a.

DUARTE, Inês, “Ensino da Língua Materna: Da Repetição de Modelos à Interação Educativa Cientificamente Fundamentada”, In *Didáctica da Língua e da Literatura*, Vol. I, Instituto de Língua Portuguesa da Faculdade de Letras de Coimbra em Colaboração com a Sociedade Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (org.), Coimbra, Almedina, 2000b.

ELLIOT, J. A., *A Linguagem da Criança*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1982.

ELLIS, R., *The Study of Second Language Acquisition*, S.I., OUP, 1994.

ESPERANÇA, J. P., *Política Linguística em Timor Leste- Alfabetos e Tentativas de Normalização Ortográfica do Tétum*, Lisboa, Associação Luso-Timorense de Informação e Cultura, 1997.

FERNÁNDEZ, Sonsoles, *Propuesta Curricular y Marco Común Europeo de Referencia – Desarrollo por Tareas*, Madrid, Editorial Edinumen, 2003.

FERREIRA, Aurélio, *Novo Dicionário Aurélio Século XXI, O Dicionário da Língua Portuguesa*, 3ª ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Manuel, *O Discurso No Percurso Africano I*, Lisboa, Plátano, s/d.

FERREIRA, Manuel, “Comentários em Torno do Bilinguismo Cabo-Verdiano” In *Colóquios Cabo-verdianos*, Lisboa, Junta de Investigação do Ultramar, 1959.

FERREIRA, Manuel, *A Aventura Crioula*, 2ª ed., Lisboa, Plátano Editora, 1973.

FERREIRA, Manuel, *No Reino de Caliban*, S.I., Seara Nova, 1976.

FERREIRA, Manuel, *Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa – I*, Portugal, Instituto da Cultura Portuguesa, 1977.

- FERREIRA**, Manuel, *A Aventura Crioula*, Lisboa, Plátano, 3ªed., 1985.
- FERREIRA**, Manuel, *Que Futuro para Língua Portuguesa em África?*, S.I., A Preto & Branco, 1988.
- FISHER**, Glória, *Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua*, Lisboa, DEB, ME, 39-40, 1998.
- FLORIS**, Piero, “Le Modèle Didactique de L’Enseignement Bilingue à L’École du Valle d’Aoste”, In *ÉLA-Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, N° 89-1993, Paris, Didier Erudition, pp. 107-113, 1993.
- FRIAS**, Maria José, “Pedagogia Intercultural e Formação de Professores de Português, Língua Estrangeira”, In *Actas Português como Língua Estrangeira, Direcção dos Serviços de Educação*, Fundação Macau, Universidade da Ásia Oriental, Instituto Português do Oriente, Macau, pp.443 – 450.
- FRIAS**, Maria José, *Língua Materna – Língua Estrangeira uma Relação Multidimensional*, Porto: Porto Editora, 1992.
- FROMKIN**, Victoria e **RODMAN**, Robert, *Introdução à Linguagem*, Coimbra, Almedina, 1993.
- GALISSON**, Robert, *D’hier à Aujourd’hui la Didactique Générale des Langues Étrangères- Du Structuralisme au Fonctionnalisme*, Paris, CLE International, 1980.
- GALISSON**, R. e **COSTE**, D., *Dicionário de Didáctica das Línguas*, Coimbra, Almedina, 1983.
- GARMADI**, Juliette, *Introdução à Sociolinguística*, Lisboa, Dom Quixote, 1983.
- GERMAIN**, Claude, “Les Formations à L’Enseignement du FL2 au Québec”, In *ÉLA- Revue de Didactologie des Langues- Cultures*, N°95- 1994, Paris, Didier Erudition, pp.90-95, 1994.
- GERMAIN**, Claude, *Évolution de L’Enseignement des Langues: 5000 Ans d’Histoire*, Paris, CLE Internacional/ VUEF, 2001.
- GHIGLIONE**, R.; **MATALON**, B., *O Inquérito: Teoria e Prática*, Oeiras: Celta Editora, 2001.
- GIRARD**, Denis, *As Línguas Vivas – Ensino e Pedagogia*, Coimbra, Almedina, 1976.
- GIRARD**, Denis, *Enseigner les Langues: Méthodes et Pratiques*, Paris, Bordas, 1995.

GOLD, N. D., “De California a Catalunya: Política Linguística y su Influência sobre la Preparación del Personel Docente”, In *Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (org.) (1997), Didáctica de la Lengua y la Literatura para una Sociedad Plurilingüe del Siglo XXI, Barcelona, Universitat de Barcelona, 1997.

GRILO, M. et al., *A Educação na República de Cabo Verde, Análise Sectorial*, Vol. I, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

GROSSO, M. J., *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*, Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1999 (Dissertação de Doutoramento).

GROSSO, M. J., *O Perfil do Professor de Português para Falantes de outras Línguas numa Sociedade Multicultural*, Universidade de Lisboa, 2005.

GROSSO, M. J., O Ensino/aprendizagem de uma Língua a Falantes de outras Línguas, In *Palavras*, nº 27, Lisboa: AP.P., pp. 31-36

GRUPO PARA A PADRONIZAÇÃO DO ALFABETO, *Proposta de Bases do Alfabeto Unificado para a Escrita do Cabo-Verdiano*, Praia, IIPC, 2006.

HISTÓRIA GERAL CABO VERDE (coord. Luís de Albuquerque e Maria Emília Madeira Santos), Vol. I, Lisboa, Edição Conjunta do Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga do Instituto de Investigação Científica Tropical e da Direcção-Geral do Património Cultural de Cabo Verde, 1991.

HISTÓRIA GERAL DE CABO VERDE (coord. Maria Emília Madeira Santos), Vol. II, Lisboa, ICN, 1995.

HUOT, Hélène, *Dans la Jungle des Manuels Scolaires*, Paris, Éditions du Seuil, 1989.

HYMES, Dell, « On Communicative Competence », In PRIDE, J.B. e **HOLMES**, J. (dir.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, pp. 269-293, 1972.

INSTITUTO ANTÓNIO HOUAISS DE LEXICOGRAFIA – PORTUGAL, *Dicionário Houaiss*, Tomo V, Temas e Debates, Porto e Lisboa, 2005.

JOTA, Zélio, *Dicionário de Linguística*, 2ª edição, Rio de Janeiro, Presença, 1981.

KASTORYANO, Riva (org.), *Que Identidade para a Europa?, Multiculturalismo e a Europa- O Problema da Identidade Europeia*, Lisboa, Ulisseia, 2004.

KRASHEN, S. D., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press, 1981.

KRASHEN, S. D., “Principles and Practice” In *Second Language Acquisition*, S.I., Prentice-Hall International, UK, 1987.

LAMAS, E. P., *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*, Porto, Porto Editora, 2000.

LANTOLF, J. P., “Introducing Sociocultural Theory”, In LANTOLF, J. P. (ed.): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press, pp. 1-26, 2000.

LEBLANC, Raymond, “Le Curriculum Multidimensionnel: Questions d’Implémentation”, In *ÉLA- Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, Nº98-1995, Paris, Didier Érudition, pp.23-33, 1995.

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO CABO-VERDIANO, nº 103/III/90 de 29 de Dezembro, In *Suplemento ao “Boletim Oficial”* de Cabo Verde, nº52, Praia, Imprensa Nacional de Cabo Verde, 1990.

LEIRIA, Isabel, *A Aquisição por Falantes de Português – Europeu Língua não – Materna dos Aspectos Verbais Expressos pelos Pretéritos Perfeito e Imperfeito*, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1991. (Dissertação de Mestrado)

LEIRIA, Isabel, *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Investigação e Ensino*, In 1º Congresso de Português Língua não Materna, Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1999.

LEIRIA, Isabel, “Léxico, Aquisição e Ensino de L2”, In *Polifonia*, Revista nº 4 de 2001, Lisboa, Edições Colibri, pp. 119-141, 2001.

LEIRIA, Isabel, *Léxico – Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua Não Materna*, Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2001. (Dissertação de Doutoramento)

LOBO, Maria Helena, “*Promoção, Difusão e Enriquecimento da Língua Portuguesa em Cabo Verde*”, In *IILP – Instituto Internacional de Língua Portuguesa*, Lisboa, CPLP, pp. 56-59, 2002.

LOPES, Armando Jorge, *Política Linguística: Princípios e Problemas*, Maputo, Livraria Universitária, 1997.

LOPES, Armando Jorge, “O Português como Língua Segunda em África: Problemática de Planificação Linguística”, In *Política de Língua para o Português*, Maria Helena Mira Mateus (org.), Lisboa, Colibri, pp.15-31, 2002.

MACKEY, N. F., *Educacion et Bilinguisme*, UNESCO, S.I., Delachaux et Niestlé, 1986.

MARQUES, Maria Emília, *Português, Língua Segunda*, Lisboa, Universidade Aberta, 2003.

MARTÍN, José Miguel, “La Aquisición de la Lengua Materna (L1) y el Aprendizaje de una Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE): Procesos Cognitivos y Factores Condicionantes”, In Lobato e Gargallo (dir.) (2004), *Vademécum*, Madrid, Sociedad General Española de Librería, S.A, 2004.

MARTINEZ, Pierre, *La Didactique des Langues Étrangères*, Paris, Presses Universitaires de France, 1996.

MARTINS, M. R. D. et al., *Formar Professores de Português, Hoje*, Lisboa, Colibri, 1996.

MATEUS, M. H. M., “Uma Política de Língua para o Português” In *Política de Língua para o Português*, Maria Helena Mira Mateus (org.), Lisboa, Colibri, pp. 45-50, 2002.

MATEUS, M. H. M. et al., *Gramática do Português*, 2ª ed., Coimbra, Almedina, 1983.

MATEUS, M. H. M. et al., *Gramática da Língua Portuguesa*, 5ª ed., Lisboa, Caminho, 2003.

MIALARET, Gaston, *A Formação dos Professores*, Coimbra, Livraria Almedina, 1981.

MINGAS, Amélia “O Ensino da Língua Portuguesa no Contexto Angolano”, In *Política de Língua para o Português*, Maria Helena Mira Mateus (org.) (2002), Lisboa, Colibri, pp. 45-50, 2002.

MINISTÉRIO DO ULTRAMAR, *Lei Orgânica do Ultramar Português*, Lisboa, Agência Geral do Ultramar, 1967.

MINISTÉRIO DO ULTRAMAR, *Lei Orgânica do Ultramar Português*, Lisboa, Agência Geral do Ultramar, 1972.

MORALES, H. L., *Sociolingüística*, Madrid, Editorial Gredos, 1989.

NIANG, Gilbert, “Introductions des Langues Nationales dans L’Enseignement Élémentaire- Une Experience au Sénégal”, In *ÉLA- Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, Nº103-1996, Paris, Didier Eruditions, pp. 329-338, 1996.

NOGUERA, Francisco, “La Enseñanza Bilingüe en las Secciones Internacionales de Collèges y Lycées de Francia: El Modelo de Grenoble”, In

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (org.), (1997), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una Sociedad Plurilingüe del Siglo XXI*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 1997.

NOVOA, António, *Os Professores e a sua Formação*, Lisboa, Dom Quixote, 1992.

NZAN, Domingos Gabriel, *Contributo para o Estudo de Ibinda*, Covilhã, Universidade da Beira Interior, pp.80-85, 2004. (Dissertação de Mestrado)

OBRA POÉTICA DE JORGE BARBOSA, Org. FRANÇA, Arnaldo et. al., Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2002.

PATTON, Michael, *Qualitative Evaluation and Research Methods*, California: Sage, 1990.

PEREIRA, Dulce, *Crioulo de Cabo Verde – Gramática Prática (texto inédito)*, s/l, 1990.

PEREIRA, Dulce, *Crioulos de Base Portuguesa*, In *Atlas da Língua Portuguesa na História e no Mundo*, Lisboa: Imprensa Nacional, 1992.

PERRENOUD, P., *10 Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PINKER, Steven, *O Instinto da Linguagem: Como a Mente Cria a Linguagem*, São Paulo, Martins Fontes, 2002a.

POTH, Joseph, *Línguas Nacionais e Formação de Professores em África- Guia Metodológico para uso dos Institutos de Formação*, Lisboa, Ed. 70, 1979.

PROGRAMA DA ÁREA DA LÍNGUA PORTUGUESA, Organização Curricular do Ensino Básico, S.l., Ministério da Educação e do Desporto, S.d.

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS – APRENDIZAGEM, ENSINO, AVALIAÇÃO, Ministério da Educação, Portugal, ASA, 2001.

RAMOS, Belmiro, “Situação Actual da Língua Portuguesa em Cabo Verde”, In *Congresso sobre a Actual Situação da Língua Portuguesa no Mundo*, Vol. I, Lisboa, Instituto de Língua e Cultura Portuguesa, 1985.

RAPOSO, Eduardo Paiva, *Teoria da Gramática. A Faculdade da Linguagem*, Lisboa, Caminho, 1992.

REIS, Carlos e **ADRAGÃO**, J. V., *Didáctica do Português*, Lisboa, Universidade Aberta, 1990.

RESOLUÇÃO Nº48/2005, *Boletim Oficial da República de Cabo Verde nº46*, I série, 14 de Novembro de 2005.

RIBEIRO, Ana Paula C. S., *Ensino-Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira: Análise de Manuais de Iniciação*, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2006. (Dissertação de Mestrado)

RICHELLE, Marc, *A Aquisição da Linguagem*, Lisboa, Universidade Aberta, 1976.

RICHER, Jean-Jaques, “Enseigner en Créole: Le cas des Seychelles”, In *Éla-Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, Nº103-1996, Paris, Didier Erudition, pp. 339-350, 1996.

RODRIGUES, Custódio (coord.), *Motivação e Aprendizagem*, São Paulo, Contraponto, 1986.

SÁ, Maria Isabel, *O Desenvolvimento das Percepções de Competência, de Controlo e da Auto-regulação Autónoma – Implicações na Motivação para Aprendizagem*, Lisboa, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, 1997. (Dissertação de Mestrado).

SANTOS, Aurélio dos, *O Crioulo e o Português: Sugestões para uma Política do Idioma em Cabo Verde*, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2007 (Dissertação de Mestrado).

SILVA, Baltazar Lopes, *O Dialecto Crioulo de Cabo Verde, Escritores dos Países de Língua Portuguesa*, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984.

SIMÕES, António, *Educação Bilingue: Perspectivas Linguísticas e Avaliação*, PLUX, Faculdade de Psicologia e de Educação, Universidade de Lisboa, 1992.

SPÍNOLA, Danny, *Evocações*, Vol.I, s/l, IBNL, 2004.

TERRA, M. R. “Língua Materna (LM): Um Recurso Mediacional Importante na Sala de Aula de Aprendizagem de Língua Estrangeira (LE)”, In *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Vol.43 (1), 2004, Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, pp. 97-113, 2004.

VEIGA, Manuel, *Diskrison Strutural di Kauberdianu*, Praia, ICL, 1982.

VEIGA, Manuel, *Oju D´Agu*, Praia, ICL, 1987.

VEIGA, Manuel, *A Sementeira*, Praia, ALAC, 1994.

VEIGA, Manuel, *O Crioulo de Cabo Verde, Introdução à Gramática*, Praia, Instituto Cabo-verdiano do Livro e do Disco, 1995.

VEIGA, Manuel, *Introdução à Gramática do Crioulo*, 2ª ed., S. Vicente, Instituto Cabo-verdiano do Livro e do Disco - Instituto Nacional da Cultura, 1996.

VEIGA, Manuel, *O Cabo-verdiano em 45 Lições, Estudo Sociolinguístico e Gramatical*, Praia, INIC, 2002.

VEIGA, Manuel, *A Construção do Bilinguismo*, Praia, Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 2004.

VIEIRA, Flávia, *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira: uma Intervenção Pedagógica em Contexto Escolar*, Universidade do Minho, 1998, (Dissertação de Doutoramento).